



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO**

David da Silva

Fevereiro 2017



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Ano Letivo 2015/2016

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO**

Relatório apresentado para a obtenção da habilitação profissional em ensino

David da Silva

Orientador científico: Professor Doutor Helder Lopes

Coorientadora científica: Professora Doutora Joana Simões

Funchal, 2017

Agradecimentos

Esta última etapa da formação para a docência foi um processo tão rico, intenso e exigente que raros foram as oportunidades para poder agradecer as pessoas que contribuíram para que seja concretizado este objetivo pessoal. Gostaria de agradecer:

Ao Professor Doutor Helder Lopes, a Professora Doutora Joana Simões e o Professor Miguel Ângelo Nóbrega por ter partilhado os seus conhecimentos, perspectivas, experiências, dúvidas criando condições propícias para que tudo este processo fosse possível e que eu pudesse desenvolver competências para a função docente.

Aos colegas e amigos, Marta Ascensão, Carina Basílio, Octávio Jesus, Luís Carlos, Carlota Correia que partilharam este percurso académico e também me apoiaram quando no mês de dezembro 2015 e Janeiro 2016 meu coração estava mas perto de Paris do que do Funchal. A porta da minha casa estará sempre aberta.

Aos professores do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira que ao longo dos últimos cinco anos tem me ajudado a compreender, explorar, manipular este magnífico instrumento que é o Desporto.

Aos professores do conselho executivo, grupo de Educação Física, funcionários da Escola Secundário de Francisco Franco, pela colaboração neste processo.

Aos alunos das turmas 11º14 e 11º12, por todos os momentos de interação e aprendizagem mútua.

Ao presidente e amigo Pedro Araújo do Clube Futebol Carvalheiro pela compreensão e o apoio que me tenha dado. Já passaram três anos desde a primeira colaboração. É uma honra e um prazer trabalhar consigo. “Somos Carvalheiros”.

A letícia Silva por continuar a partilhar cada momento da minha vida (noites curtas, fins de semanas a estudar e preparar atividades, conversas intermináveis sobre Desporto, teorias, ideias, alunos, escolas, etc.). Também estás “transformada”!

On s’est quitter il y a 16 ans. Je suis devenu professeur de Education Physique au Portugal. Parce que je sais que je pourrais toujours compter sur vous. Je suis fier de ma famille, je vous aime. Merci Eric, Emmanuel, Papa, Maman. On se voit bientôt.

Resumo

Este documento surge no seguimento do processo de estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária de Francisco Franco, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Pretende-se apresentar de forma sistematizada e sucinta o conjunto de atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo 2015/2016 sendo que o principal objetivo deste exercício é de refletir e analisar os diferentes aspetos da atuação do estagiário nesta primeira experiência de lecionação no contexto real.

Procura-se expressar, para cada atividade desenvolvida ao longo do estágio pedagógico, as adaptações e respetiva transformação sofrida pelo estagiário apontando indicadores relacionados com o impacto dos processos pedagógicos assumidos sobre os alunos, a comunidade educativa e as instituições envolvidas.

O estagiário pôde planificar, operacionalizar e controlar diferentes atividades, todas com os seus objetivos próprios, permitindo solicitações variadas. As primeiras, de carácter curricular foram a caracterização da turma, a assistência às aulas e a prática letiva. As outras, complementares, foram as atividades de intervenção na comunidade escolar, a ação de extensão curricular e as atividades de natureza científico-pedagógica individual e coletiva.

Esta última etapa da formação para a docência foi fundamental para o desenvolvimento de competências relacionadas com o domínio de conhecimentos, instrumentos e metodologias úteis a construção e gestão de um processo pedagógico mais flexível, adaptado, coerente e eficaz.

Verificou-se que a formação para a docência é um processo que não acaba ao fim do estágio pedagógico. Trata-se de um processo contínuo e infinito onde o professor deve estar preparado para refletir e reconstruir sempre que seja necessário o processo de aprendizagem para que ele seja capaz de desenvolver as competências e capacidades dos alunos.

Palavras-chave: estágio pedagógico, educação física, escola, aprendizagem, formação.

Abstract

This document is a follow-up to the pedagogical internship process, carried out at the Francisco Franco Secondary School, in the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education.

It is intended to present in a systematic and succinct way the set of activities developed during the academic year 2015/2016 and the main objective of this exercise is to reflect and analyze in the different aspects of the performance of the trainee in this first experience of teaching in the real context.

It seeks to express, for each activity developed along the pedagogic stage, the adaptations and respective transformation undergone by the trainee pointing indicators related to the impact of the pedagogical processes assumed on the students, the educational community and the institutions involved.

The trainee was able to plan, operationalize and control different activities, all with their own objectives, allowing varied requests. The first ones, of curricular character were the characterization of the class, the attendance to the classes and the practice school. The other, complementary, were the activities of intervention in the school community, the action of curricular extension and the activities of scientific-pedagogical nature, individual and collective.

This last stage of teacher training was essential for the development of essential skills related to the domain of knowledge, tools and methodologies useful for building and managing a more flexible, adapted, coherent and effective pedagogical process.

It was verified that the training for teaching is a process that does not end at the end of the pedagogical stage. It is a continuous and infinite process and the teacher must be available to reflect and reconstruct where necessary the learning process so that he is able to develop the skills and abilities of his students.

Keywords: pedagogical stage, physical education, school, learning, training.

Résumé

Ce document s'inscrit dans la continuité du processus de stage pédagogique, mené à l'Ecole Secondaire Francisco Franco, dans le cadre du Master en Enseignement de l'Éducation Physique dans l'Enseignement Primaire et Secondaire.

Il s'agit de présenter de manière systématique et succincte l'ensemble des activités développées au cours de l'année universitaire 2015/2016 et l'objectif principal de cet exercice est de réfléchir et d'analyser dans les différents aspects de la performance du stagiaire dans cette première expérience de Enseignement dans le contexte réel.

Elle vise à exprimer, pour chaque activité développée le long de la phase pédagogique, les adaptations et les transformations respectives subies par le stagiaire en se référant à l'impact des processus pédagogiques assumés sur les étudiants, la communauté éducative et les institutions impliquées.

Le stagiaire a pu planifier, opérationnaliser et contrôler différentes activités, toutes avec leurs propres objectifs, permettant des demandes variées. Les premiers, de caractère curriculaire ont été la caractérisation de la classe, la fréquentation des classes et l'école de pratique. L'autre, complémentaire, était les activités d'intervention dans la communauté scolaire, l'action de la vulgarisation curriculaire et les activités de nature scientifique-pédagogique, individuelle et collective.

Cette dernière étape de la formation des enseignants a été essentielle pour le développement des compétences essentielles liées au domaine des connaissances, des outils et des méthodologies utiles pour construire et gérer un processus pédagogique plus flexible, adapté, cohérent et efficace.

Il a été vérifié que la formation à l'enseignement est un processus qui ne se termine pas à la fin de la phase pédagogique. Il s'agit d'un processus continu et infini et l'enseignant doit être disponible pour réfléchir et reconstruire le cas échéant le processus d'apprentissage afin qu'il soit capable de développer les compétences et les capacités de ses élèves.

Mots-clés: pratique de l'enseignement, éducation physique, école, apprentissage, formation.

Resumen

Este documento sigue en la etapa de proceso pedagógico, que tuvo lugar en la Escuela Secundaria de Francisco Franco, en la Maestría en Enseñanza de la Educación Física en Primaria y Secundaria.

La intención de presentar una sistemática y de manera sucinta el conjunto de actividades desarrolladas durante el año escolar 2015/2016 con el objetivo principal de este ejercicio es para reflexionar y analizar los diferentes aspectos del rendimiento del alumno en esta primera experiencia lección en el contexto real.

Se busca urgente, para cada actividad desarrollada durante las prácticas de enseñanza, adaptaciones y transformaciones respectiva sufrido por el alumno la identificación de los indicadores relacionados con el impacto de los procesos pedagógicos asumidos en los estudiantes, la comunidad educativa y las instituciones implicadas.

El interno fue capaz de planificar, operar y controlar diferentes actividades, todas ellas con sus propios objetivos, lo que permite variadas peticiones. El primero, por supuesto carácter fueron caracterizar la clase, la asistencia a clases y la práctica docente. Los otros, eran, actividades complementarias de intervención en la comunidad escolar, la acción de extensión curricular y las actividades del individuo científico-pedagógica y colectiva.

Esta última etapa de la formación de profesores es esencial para el desarrollo de habilidades esenciales relacionados con el campo de conocimientos, herramientas y metodologías útiles para la construcción y gestión de un proceso educativo más flexible, adaptado, coherente y eficaz.

Se encontró que la formación para la enseñanza es un proceso que no termina al final de la práctica docente. Es un proceso continuo e infinito y el maestro debe estar disponible para reflexionar y reconstruir siempre es necesario el proceso de aprendizaje de forma que sea capaz de desarrollar las habilidades y capacidades de sus alumnos.

Palabras clave: la práctica docente, educación física, escuela, aprendizaje, formación.

Índice

I. INTRODUÇÃO	1
II. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	3
2.1 O Estágio Pedagógico	3
2.2 Objetivos do Estágio Pedagógico	5
2.3 Contextualização do Estágio Pedagógico	6
2.4 Expetativas do Estágio Pedagógico	8
III. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	10
3.1 Objetivos da caracterização	10
3.2 Particularidades da Escola Secundária de Francisco Franco	11
3.2.1 Localização.....	11
3.2.2 História	11
3.2.3 Recursos materiais e espaciais	12
3.2.4 O novo piso sintético.....	13
3.2.5 Recursos humanos.....	14
3.2.6 Estratégias da Escola Secundária de Francisco Franco.....	15
3.2.7 Sistema de rotação das instalações.....	16
3.2.8 Grupo disciplinar de Educação Física	16
3.3 Balanço	17
IV. PRÁTICA LETIVA	19
4.1 Produzir Educação Física.....	19
4.2 Referências conceituais.....	20
4.3 Metodologias e instrumentos	22
4.3.1 Avaliação Inicial	22
4.3.2 O Plano Anual	24
4.3.3 A Unidade Didática.....	27

4.3.4 O Plano de aula	30
4.3.5 A Avaliação.....	33
4.3.6 A Assistência às aulas	36
4.4 Experiências pedagógicas marcantes	43
4.4.1 O 2º ciclo, uma outra realidade	43
4.4.2 Outras atividades	50
4.4.3 EFERAM-CIT	54
4.5 Balanço geral da prática letiva	57
4.5.1 O professor estagiário.....	57
4.5.2 Os alunos	61
4.5.3 O núcleo	64
4.5.4 GEF/Funcionários/ESFF/UMa.....	65
4.6 Reflexões sobre a intervenção pedagógica	65
4.6.1 O professor faz toda a diferença.....	65
4.6.2 O Sistema Educativo	68
4.6.3 Desporto e Saúde.....	72
V. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE.....	76
5.1 Enquadramento/Conceitualização.....	76
5.2 Planificação.....	79
5.3 Realização	81
5.4 Balanço	83
VI. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	86
6.1 Caracterização da Turma	86
6.1.1 Enquadramento.....	86
6.1.2 Objetivos	87
6.1.3 Métodos, instrumentos e procedimentos	87
6.1.4 Apresentação e análise dos resultados	88

6.1.5 Balanço.....	91
6.2 Ação de Extensão Curricular	94
6.2.1 Enquadramento/Conceitualização.....	94
6.2.2 Objetivos	95
6.2.3 Planificação	95
6.2.4 Realização	97
6.2.5 Balanço.....	100
VII. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO PEDAGÓGICA ...	104
7.1 Enquadramento	104
7.2 Ação Científico Pedagógica Individual	104
7.2.1 Enquadramento.....	104
7.2.2 Objetivos da ACPI	107
7.2.3 Métodos e procedimentos.....	108
7.2.4 Realização	110
7.2.5 Balanço.....	110
7.3 Ação Científico Pedagógica Coletiva (ACPC)	112
7.3.1 Enquadramento.....	112
7.3.2 Objetivos	113
7.3.3 Métodos e procedimentos.....	113
7.3.4 Realização	114
7.3.5 Balanço.....	115
VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
X. ANEXOS	129

Índice de Quadros

Quadro 1 Sistema de Avaliação do GEF da ESFF	34
Quadro 2 Cronograma das Atividades de Intervenção na Comunidade.....	81
Quadro 3 Programa da Atividade de Extensão Curricular	98
Quadro 4 Cronograma da Ação Científico Pedagógica Individual	108
Quadro 5 Cronograma da Ação Científico Pedagógica Coletiva	113

Índice de Anexos

ANEXO I Planificação Anual	130
ANEXO II Exemplos de UD	132
ANEXO III Exemplos de planos de aula.....	155
ANEXO IV Ficha individual de avaliação / autoavaliação	162
ANEXO V Exemplo de testes escritos	164
ANEXO VI Avaliação sumativa	165
ANEXO VII Exemplo trabalho para casa	166
ANEXO VIII Fichas de observação	167
ANEXO IX Cartazes Workshop Desporto de Combate.....	168
ANEXO X Cartazes das Atividades de Dança	169
ANEXO XI Cartaz Sarau de Ginástica e link Vídeo turma	170
ANEXO XII EFERAM-CIT.....	171
ANEXO XIII Os Desafios do Franquinho 2.0	172
ANEXO XIV Cartazes “Atividade Física e Saúde”	173
ANEXO XV Cartaz 1º Evento inter-escola de Água de Pena.....	174
ANEXO XVI Programa 1º Evento inter-escolas de Água de Pena.....	175
ANEXO XVII Cartaz ACPI	176
ANEXO XVIII Poster ACPI	177
ANEXO XIX Questionário satisfação ACPI.....	178
ANEXO XX Cartaz ACPC.....	180
ANEXO XXI Programa ACPC	181
ANEXO XXII Questionário de satisfação ACPC	183

Lista de Siglas e de Abreviaturas

Siglas	Significado
ACPC	Ação Científico Pedagógica Coletiva
ACPI	Ação Científico Pedagógica Individual
AI	Avaliação Inicial
ATL	Atletismo
EE	Encarregado de Educação
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
ESFF	Escola Secundária Francisco Franco
GEF	Grupo disciplinar de Educação Física
IMC	Índice de Massa Corporal
NE	Núcleo de Estágio
PA	Planeamento Anual
PE	Projeto Educativo
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
RAM	Região Autónoma da Madeira
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TM	Ténis de Mesa
UD	Unidade Didática
UMa	Universidade da Madeira

I. INTRODUÇÃO

O conhecimento ou a instrução não se limita forçosamente a programas, metodologias e conteúdos/matérias que os jovens são obrigados a assimilar a partir de manuais escolares, no quadro de horários precisos, sentados, alinhados atrás de uma secretária. Este tipo de educação, que prevalece atualmente no mundo inteiro é contrário à liberdade (El-Khadafi, 1975).

“O problema da educação não é certamente o do analfabetismo, mas sim um outro problema: o respeito à formação espiritual e a elevação intelectual da humanidade para adaptá-la às novas condições sociais no “novo mundo”, no qual essa vegeta despreparada e inconsciente”

(Montessori, 1949 p.68).

Não se pode negar que o anterior paradigma tem respondido às necessidades do passado, às problemáticas de outras alturas. No entanto, já não se adapta à realidade dinâmica das sociedades atuais (Lopes, 2005). Hoje, não se sabe se o progresso irá continuar, qual vai ser a evolução e as mudanças das sociedades de amanhã. A incerteza domina por conseguinte a finalidade atual é de preparar os indivíduos a enfrentar o inesperado (Morin, 1999).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), a educação deve visar o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres com espírito democrático e pluralista, autónomos e solidários, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo.

Educar para o mundo que existe é educar as crianças para transformar o mundo e não construir 'carneiros' que encaixem no mundo existente. Deve-se dar-lhes ferramentas, que lhes permitam sobreviver, mas também ferramentas para que consigam mudar o enquadramento que têm. Caso contrário, não há uma evolução, mas sim uma involução (Vital, 2016).

O professor, agente central do sistema educativo, tem uma inegável responsabilidade no processo de transformação dos alunos e deve ser para além de um simples transmissor de conhecimento. Pode e deve ser um catalisador de um processo de amadurecimento que, dominando e utilizando as ferramentas ajustadas, constrói um

processo de ensino-aprendizagem eficaz que guia o aluno e permite o desenvolvimento das suas capacidades (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória 2008).

É nesta ótica e acreditando que a prática de atividades desportivas é um meio privilegiado para a transformação do Homem (Almada *et al.* 2008), que se iniciou em 2014 o Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básicos e Secundário, ministrado pela Universidade da Madeira (UMa) e que se realizou ao longo do ano letivo 2015/2016 o Estágio Pedagógico (EP), última etapa da formação inicial para a docência.

Esta etapa tem a particularidade de colocar o candidato a professor, ainda aluno, num contexto real. Entre “sobrevivência” e “descoberta”, o estagiário teve não só de lidar com as preocupações consigo próprio ligadas à confrontação com o real e à complexidade da situação profissional como também, com o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação, por estar finalmente em situação de responsabilidade (Huberman, 1989).

Neste relatório, pretende-se ir além do relato das atividades desenvolvidas e propor um documento crítico e reflexivo. Procura-se destacar algumas experiências marcantes do processo, fundamentar as tomadas de decisão, sistematizar o trabalho realizado, amadurecer algumas problemáticas e evidenciar algumas dificuldades encontradas e estratégias implementadas. Em suma, apontar para os contributos do EP para a aprendizagem do estagiário e dos seus alunos.

“ (...) a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação “

(Nóvoa, 2001 p.53)

O presente relatório é organizado em diferentes capítulos. Inicia-se com um enquadramento do EP e a caracterização da instituição de ensino anfitriã, a Escola Secundária de Francisco Franco (ESFF). Debruça-se seguidamente sobre as temáticas ligadas à gestão do processo ensino-aprendizagem antes de abordar, separadamente, as principais atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e apresentar as considerações finais.

II. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

2.1 O Estágio Pedagógico

No capítulo IV, artigo 33º, da lei de Bases do Sistema Educativo publicado no Diário da República (2005), referente aos princípios gerais, verifica-se que a formação de educadores e professores deve ser contínua, flexível, assente em práticas metodológicas, adaptada à realidade social. Deve estimular a inovação, a investigação, as atitudes críticas e a prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.

Além da lei de base do sistema educativo e na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março (processo de Bolonha), o Ministério da Educação e Ciência (MEC) propõe um regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro alterado pelo Decreto-Lei nº79/2014. O principal propósito era, então, de reforçar a qualificação dos educadores e professores, designadamente nas matérias da área da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, substituindo os modelos de formação então em vigor.

As universidades e escolas superiores de educação realizaram as alterações necessárias e, para a obtenção do grau de Mestre, exigido por lei para o exercício da função, os futuros docentes passaram a ter de frequentar um modelo organizado em dois ciclos de estudo (Mendes & Sousa, 2012).

Ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência e ao segundo, o mestrado, um complemento dessa formação, reforçar e aprofundar a formação académica, incidir sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo respetivo grupo de recrutamento que visa preparar. Cabe, igualmente, ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação, 2014).

A prática profissional supervisionada, materializada através de um Estágio Pedagógico (EP) é uma etapa obrigatória, estruturante e que conclui o processo de formação do futuro docente de Educação Física (EF).

No curso de ensino da educação física nos ensinos básico e secundário da Universidade da Madeira (UMa), o EP surge como uma importante componente curricular constando no segundo e último ano do seu plano de estudos. É caracterizado pelo exercício supervisionado da atividade docente em situação real de trabalho e tem lugar em estabelecimentos do ensino básico e/ou secundário do Funchal. Tem um peso significativo na classificação final do estudante sendo responsável por 52,5 unidades de crédito, num total de 120 necessárias à obtenção do grau de Mestre.

O EP é o momento privilegiado da formação inicial do docente onde, através da investigação-ação, é criado um clima de revisão e transformação de certas questões relacionadas com a realidade educativa.

“Permite ao docente questionar o seu próprio trabalho, focalizando problemas, mobilizando estratégias que lhe permitam superá-los, potenciando assim todo o processo de ensino/aprendizagem. Nesta ordem de ideias, poderão ainda ser superadas discrepância e hiatos que possam existir entre o binómio teoria e prática, melhorando significativamente a qualidade da educação”

(Mendes e al., 2012, p.146).

Ao longo de um ano letivo completo, num contexto escolar e por meio de uma verdadeira metodologia do aprender-fazendo, o estagiário vê-se envolvido num conjunto de papéis, atividades e responsabilidades de âmbito e natureza diversa, em interação com diferentes agentes, enfrentando desafios exigentes e pautados de reflexão construindo ativamente uma forma pessoal de conhecer e se familiarizar com as normas, os valores e a cultura de uma classe profissional que está prestes a integrar. Estas particularidades fazem do EP um espaço privilegiado do desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos a professores (Caires & Almeida, 2003).

“É inquestionável a pertinência dos estágios pedagógicos enquanto marco do percurso académico, pessoal e profissional destes indivíduos, com repercussões na forma de estar e encarar a profissão docente, bem como em todo o seu percurso desenvolvimental posterior. É na sinergia de diversos factores internos

e externos ao sujeito e no equilíbrio entre os inúmeros sucessos e fracassos, conquistas e frustrações ou problemas e descobertas que pautam os diferentes momentos desta etapa, que o “Tornar-se professor” parece ter lugar, fazendo deste um dos momentos mais ricos e mais significativos do percurso desenvolvimental dos jovens candidatos a professores”
(Caires, 2003, p. 295).

2.2 Objetivos do Estágio Pedagógico

O EP emerge como uma das etapas mais rica e de maior impacto na formação inicial dos professores, se for considerado as inúmeras solicitações e estímulos de que é alvo. Muitas adaptações e transformações pessoais são sofridas pelo estagiário no seu desenvolvimento e crescimento como professor em diferentes aspetos. O desenvolvimento e destreza ao nível do pensamento crítico, a compreensão, análise e síntese da informação, a maior competência na vertente interpessoal e na gestão das emoções ou ainda uma crescente intencionalização dos seus comportamentos e ações são alguns ganhos que se esperam (Caires, 2006).

Segundo o mesmo autor, o estagiário torna-se mais capaz de apreender e integrar a complexidade dos estímulos e das situações que a transição para o mundo do trabalho e para o mundo adulto comporta, exibindo gradualmente respostas cada vez mais elaboradas em termos da sua adequação, diferenciação e integração.

Segundo a própria ficha da disciplina / programa proposto pelo departamento de EF da UMa o objetivo era de formar docentes (e não formatar) que não se limitassem a reproduzir e transmitir o conhecimento técnico existente, mas que procurassem sempre encontrar, construir e utilizar instrumentos capazes de desenvolver as capacidades e competências dos alunos.

Nesta ótica, o EP tinha como principal objetivo colocar o futuro docente em contexto escolar numa situação real, para desenvolver as suas próprias capacidades e competências utilizando metodologias e instrumentos adequadas e rentáveis, tornando-se um verdadeiro catalisador do processo de amadurecimento dos seus alunos. Os objetivos propostos na ficha da disciplina para o ano letivo 2015/2016 foram:

- 1) Dominar, de forma aprofundada, conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da EF com recurso à pesquisa e investigação;

- 2) Conhecer, de modo pormenorizado, os programas de EF dos diferentes níveis de ensino e conseguir adequá-los de forma rentável à realidade específica do contexto educativo onde realiza o estágio;
- 3) Compreender e valorizar o papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da educação em geral e da EF em particular, junto dos professores de EF, dos professores de outros grupos disciplinares, dos funcionários, dos encarregados de educação e dos alunos, bem como de outras instituições e entidades;
- 4) Demonstrar competências profissionais, ética, moral e deontologicamente adequadas, no âmbito do sistema educativo;
- 5) Revelar autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalhar em equipa em contexto educacional;
- 6) Apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado durante o processo de estágio.

O professor estagiário tinha a oportunidade de aplicar os métodos e instrumentos que foram apreendidos ao longo do curso e de mostrar competência para não reproduzir padrões e construir um processo pedagógico eficaz que fosse contextualizado, intencional, dinâmico, sistematizado num ciclo metodológico de diagnóstico, prescrição e controlo, adaptado as necessidades dos seus alunos.

Além de conduzir o processo pedagógico, o professor estagiário lidou com todo um contexto escolar único. Onde teve de mostrar e desenvolver as suas capacidades no sentido de evoluir, integrar-se e intervir neste novo meio contribuindo positivamente para a dinamização da escola. Através da realização de atividades de intervenção na comunidade escolar, de integração no meio e de natureza científico-pedagógicas, todas com objetivos próprios, pôde igualmente expressar e efetivar a sua participação ativa na vida da comunidade escolar.

2.3 Contextualização do Estágio Pedagógico

No final do primeiro ano de Mestrado, no mês de julho 2015, ainda numa fase preparatória do EP, os futuros alunos estagiários tiveram que escolher em conjunto a instituição onde iriam realizar o seu estágio, os próprios orientadores e os colegas com

quem iriam trabalhar. Longe de ser uma escolha anódina, condicionava todo o contexto de trabalho para o ano letivo seguinte.

A classificação/média obtida até então no curso, foi o principal critério para determinar a prioridade, caso não se encontrasse um acordo entre as partes. Numa primeira leitura deste critério poderia parecer que certas escolas dariam melhores garantias de sucesso.

Considerou-se que, mesmo sendo observável esta tendência, não era “regra” e optou-se por dar ênfase à conjugação das características individuais dos estagiários com as dos orientadores e da própria escola.

Priorizou-se fatores como a qualidade do relacionamento e os hábitos de trabalho de cada um, o tempo de deslocamento casa-escola, os acessos, a familiarização com as diferentes instituições, os *feedbacks* recebidos pelos antigos estagiários e outras informações que puderam confortar a escolha.

Não se pode esquecer que a realidade do mercado de trabalho não permite qualquer “exigência” deste género por parte do jovem professor e que o desenvolvimento da capacidade de adaptação era um dos propósitos do EP. Sendo assim, poderia ser ponderado um sistema aleatório baseado num sorteio para realizar a distribuição dos núcleos pelas escolas, um pouco à imagem da democracia original Ateniana (Moses & Finlay, 2003). De facto a vocação da docência não pode estar refém das condições “ideais” que oferecem algumas escolas / contexto em detrimento de outras, menos favorecidas, onde ninguém queira trabalhar.

Deixando este debate para outras alturas, optou-se por escolher uma instituição de ensino que se situa no centro do Funchal, a Escola Secundária de Francisco Franco (ESFF). O Núcleo de Estágio (NE) era composto pelos professores estagiários Luís Carlos Silva e David da Silva, o orientador cooperante, Professor Miguel Ângelo Nóbrega e tinha como orientadores científicos, a Professora Doutora Joana Simões e o Professor Doutor Helder Lopes.

2.4 Expetativas do Estágio Pedagógico

Para Simões (1996, p.132), é *“indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos se comparam a este em importância [, constituindo] um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”*.

Nesta rica etapa formativa, considerando as aprendizagens ocorridas, o candidato a professor constrói o seu repertório de competências e conhecimentos, e desenvolve a sua capacidade de avaliação profissional de uma forma mais rápida e intensa do que em qualquer outra etapa do seu desenvolvimento profissional.

Após um período de muitos anos como aluno, dos quais, quatro de preparação para o papel de professor, o jovem candidato tem, finalmente, a oportunidade de se estrear “do lado de lá”.

Ao iniciar o curso, já era sabido que iria chegar este momento, o “choque da realidade”. O forte impacto deste primeiro confronto com a docência ilustra-se, por exemplo, com constatação de discrepâncias entre as imagens construídas ao longo do seu percurso anterior e a realidade com que se debate no “regresso à escola”, ao desfasamento entre a teoria e a prática ou, às expectativas muito elevadas em relação ao seu sucesso enquanto futuro professor (Caires & Almeida, 2003).

A experimentação ativa e o diálogo com a própria ação permitem a tomada de consciência das exigências, dificuldades e desafios da profissão, bem como das limitações e potencialidades do próprio formando (Idem).

As expectativas do estagiário debatiam-se principalmente com três aspetos. O primeiro, relacionado com o impacto do EP no desenvolvimento vocacional o segundo e terceiro, com a capacidade em corresponder as exigências da profissão.

Alguns professores marcaram positivamente o percurso académico do estagiário, permitindo que a Arte da docência fosse observada com muito respeito e admiração. É de considerar também que sendo filho de emigrante da primeira geração, nascido fora das fronteiras de Portugal, carregava com ele a responsabilidade de nunca desrespeitar e valorizar o sacrifício feito pelos pais aproveitando as oportunidades que esses não puderam ter. A educação escolar e a excelência desportiva eram vistos

naquela altura, para grande parte dos jovens dos subúrbios de Paris, como um meio (legal) que podia assegurar a integração, a valorização e a ascensão social.

Uma certa apetência e satisfação em adotar e assumir comportamentos e atitudes normalmente associadas à função docente como liderar, auxiliar, motivar, aconselhar, comunicar, aprender, debater e partilhar verificava-se ao longo dos anos nas atividades laborais (ou outras) desenvolvidas pelo estagiário.

O EP constituía uma oportunidade ímpar para a clarificação e problematização de vários aspetos relacionados com os seus projetos vocacionais, nomeadamente no que diz respeito ao estilo de vida a adotar e ao rumo profissional a seguir.

Um outro aspeto estava relacionado com a capacidade em enfrentar dificuldades e constrangimentos inerentes ao EP e à condição do professor estagiário ainda inexperiente.

Sabia-se que a liderança e gestão do processo didático pedagógico dependia da capacidade do estagiário em desenvolver uma prática letiva eficaz, de tomar decisões, de ser flexível e espontâneo, de estar disponível para os alunos, respondendo às suas necessidades e ritmos de desenvolvimento individuais, de adaptar-se às diferentes situações, de comunicar de forma clara e sucinta entre outros.

Destaca-se a capacidade de comunicação que era uma daquelas que mereceu uma atenção particular. O sotaque (Francês) do estagiário poderia, de alguma forma, interferir com a qualidade das mensagens transmitidas.

O último aspeto dizia respeito ao acumular de tarefas e responsabilidades inerentes ao seu duplo papel de aluno e professor, a constante avaliação de que era alvo e a necessidade de demonstrar competências junto das várias audiências e grupos já existentes (Grupo de Educação Física (GEF), núcleo de estágio, entre outros) construindo um perfil de sucesso e garantindo a sua credibilidade na instituição escolar.

Como é evidente, não se pretendeu resolver todos os problemas nesta primeira experiência em contexto real. O EP foi encerrado como sendo mais uma etapa que fazia parte do processo de formação do estagiário e não um fim em si.

III. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Mais do que enunciar um conjunto de elementos, procurou-se caracterizar a ESFF, destacando o que a poderia distinguir das outras escolas e constituir marcas da sua identidade.

A primeira tarefa, particularmente importante, foi precisamente a sua caracterização. Efetivamente, tudo foi uma descoberta pelo facto de nenhum dos estagiários do núcleo ter alguma vez frequentado o estabelecimento no seu percurso escolar.

Foi, então, fundamental explorar os seus aspetos estruturais e funcionais. Acreditava-se que a capacidade em compreender e dominar as diferentes variáveis contextuais (nomeadamente os parâmetros estruturais, funcionais e culturais) da escola, iria beneficiar as futuras intervenções.

Para construir este capítulo foram utilizadas diferentes fontes de informação. A principal foi o próprio *website* da ESFF que estava regularmente atualizado e que contava com muita informação útil. Foram também consultados alguns trabalhos realizados pelos estagiários em EF dos anos letivos anteriores.

Em paralelo a esta pesquisa, a convite e iniciativa do orientador cooperante, realizou-se por duas vezes visitas guiadas da ESFF ainda antes do início do ano letivo. A primeira visita com carácter informal, foi realizada ainda no mês de julho 2015 e a segunda, na primeira semana do mês de setembro. Foram excelentes oportunidades para conhecer alguns dos principais agentes da escola bem como percorrer as diferentes instalações, quebrando assim uma primeira barreira física que poderia ainda existir naquela fase.

3.1 Objetivos da caracterização

Os principais propósitos desta fase do EP foram no sentido de facilitar a integração dos estagiários no meio. A informação recolhida assumia um carácter prático capaz de auxiliar a tomada de decisão do professor ao longo do ano letivo. Definiu-se então como principais objetivos para esta tarefa:

- Verificar as particularidades apresentadas pela ESFF que poderiam distingui-la dos outros estabelecimentos de ensino secundários do Funchal;

- Verificar quais os recursos disponíveis da ESFF (materiais, humanos, espaciais / temporais) que poderiam ser potencializados;
- Verificar as diferentes dinâmicas de funcionamento, estratégias e normas internas da ESFF.

3.2 Particularidades da Escola Secundária de Francisco Franco

3.2.1 Localização

O Funchal é o concelho que conta com o maior número de estabelecimentos do ensino secundário na Região Autónoma da Madeira (RAM) o que é coerente com a realidade demográfica desta mesma área geográfica. No entanto, é de reparar que a ESFF juntamente com a escola secundária Jaime Moniz são as mais centrais no que toca aos estabelecimentos de ensino público.

A ESFF está situada, na rua João de Deus, freguesia de São Pedro em pleno coração da maior cidade da ilha da Madeira. Uma localização que oferece aos seus frequentadores a proximidade das diferentes comodidades que uma cidade como o Funchal pode oferecer (transportes públicos, zonas comerciais e de restauração, monumentos históricos e culturais entre outros).

3.2.2 História

Sem aprofundar em demasia a rica e interessante história da instituição retratada por António Loja (2000) e disponível *online* no *website* da escola, focou-se dois aspetos estruturantes da escola que pareciam ser fundamentais e que ligava historicamente a ESFF ao ensino técnico e as Artes.

O primeiro dizia respeito ao patrono da instituição. Francisco Franco de Sousa nasceu em 1855, escultor madeirense talentoso. Foi aluno na escola industrial e comercial do Funchal com a particularidade de ter dedicado a sua vida às Artes. Inúmeras obras testemunham a grandeza do artista a nível nacional. Na RAM, por exemplo, a estátua do João Gonçalves Zarco que pode ser contemplada na avenida Arriaga foi da sua autoria.

O segundo aspeto estava relacionado com a própria história da instituição que esteve ligada desde da sua origem ao ensino industrial. A ESFF foi construída na década

de 50 para receber a escola industrial e comercial do Funchal. Durante anos, no sentido de dar resposta às necessidades impostas pelas reformas do ensino português e com o aumento do número de cursos e alunos, era a única escola pública que tinha a particularidade de se centrar nos ensinos técnicos, profissionais e artísticos. Funcionava em quatro edifícios arrendados: Rua de Santa Maria (1889-1891), Palácio de São Pedro (1891-1896), rua de João Tavira (1896-1938), rua das Hortas / Travessa do Nogueira (1938-1958) até, finalmente, se instalar no edifício da rua João de Deus, onde se encontra ainda hoje.

Nos anos 80, a ESFF assim como a escola secundária de Jaime Moniz eram as principais instituições de ensino da RAM, acolhendo alunos de toda a ilha. Os seus recursos materiais e humanos determinaram alguma predominância, na atual escola, nos cursos técnicos e artísticos sem que tivessem sido esquecidas as outras opções curriculares.

3.2.3 Recursos materiais e espaciais

Ao longo dos anos a ESFF manteve a sua fachada, mas sofreu algumas obras de manutenção, acrescentamento e readaptação dos seus espaços interiores e exteriores, procurando responder às necessidades da comunidade. Alguns parâmetros tiveram ao longo do EP a sua relativa influência para a construção das intervenções do núcleo.

O primeiro é o facto de a ESFF ter sido, de certa forma, vítima do seu próprio sucesso, isto é, a procura dos alunos levou a instituição a ter um número superior de turmas em relação aos últimos anos o que obrigou a uma gestão rigorosa dos espaços e instalações. Por exemplo, não havia, pelo menos nos primeiros blocos do horário da manhã, nenhuma sala “extra” disponível.

De forma a poder responder a qualquer eventualidade, os professores tiveram que estudar e equacionar outros espaços disponíveis existentes e ponderar o seu uso. A biblioteca (mediante uma reserva prévia) ou ainda as bancadas (utilizadas com algumas cautelas de forma a assegurar a integridade física dos alunos) entre outras foram rentabilizados.

As instalações desportivas oferecidas pela ESFF foram o segundo aspeto que mereceu uma especial atenção. Foram desde cedo no EP visitadas, repertoriadas e

consultadas as respetivas normas de utilização como foi aconselhado pelo orientador cooperante.

A ESFF dispunha de um leque diversificado de espaços e instalações, cada um com características próprias. Alguns deles podiam apresentar certas limitações como por exemplo a proximidade das salas de aula ou ainda o tipo de piso. No entanto, com algum bom senso, imaginação e espírito de iniciativa, podia-se criar situações de aprendizagem adaptadas, verdadeiro estímulo para o professor perspetivado como oportunidade de aprendizagem, uma *affordance*. “A indecisão pelo contrário cristaliza a ação numa espécie de limbo, onde as *affordance* são explicadas e sentidas como constritoras de transformação adaptativa” (Caldeira, 2011).

Foram, ao longo do EP, exploradas diferentes características dos recursos espaciais e materiais da ESFF para construir uma intervenção pedagógica eficaz. Procurou-se evitar cair na “tentação” de ficar refém do uso normalizado das instalações que eram atribuídas e foram encontradas alternativas e adaptações quando era considerado necessário.

3.2.4 O novo piso sintético

Considera-se importante destacar a “novidade” que foi a colocação de um novo piso sintético no maior campo exterior. Uma parceria com o Clube Sport Marítimo permitiu que fosse renovado uma área, de sensivelmente, 75 metros x 25 metros. A conclusão das obras aconteceu no final no mês de novembro e tiveram a particularidade de não se alongarem no tempo e não prejudicar gravemente o normal desenrolar das aulas de EF.

Apesar de se registar algumas críticas relativas à conceção do projeto, como por exemplo a escolha das balizas (pesadas e dificilmente removíveis), as linhas (que favorecem a prática de algumas modalidades em detrimento de outras), ou ainda as questões de segurança (que mais alguns metros de piso sintético, na parte exterior dos campos, poderia ter resolvido), a verdade é que o novo piso foi sem dúvida nenhuma, mais versátil, mais seguro e atrativo para os alunos e veio enriquecer o “parque” desportivo da ESFF.

A questão de fundo que poderia ser levantada estava ligada com a capacidade de cada escola usufruir e utilizar a sua autonomia. De facto, não será um caminho a seguir

e a explorar este tipo de parcerias com entidades exteriores? Assistiu-se aqui a uma iniciativa que servia ambas as instituições e sobretudo os utilizadores, os alunos e jogadores, que, graças a esta sinergia, viram as suas condições de prática desportiva incrementadas, contrariando a situação económica desfavorável do país (Soares & Antunes, 2015).

3.2.5 Recursos humanos

A ESFF contava este ano letivo com um número significativo de alunos, sendo a instituição de ensino secundário da RAM com a maior população estudantil, 2420 alunos, divididos em noventa e nove turmas. Esta problemática foi abordada na primeira reunião geral do ano letivo pelo presidente do conselho executivo, Dr. António Pires, que lembrou que o sobrelotamento deveria ser melhor equacionado no futuro.

Esta realidade criou, sem dúvidas algumas dificuldades acrescidas aos responsáveis da escola. De facto, nenhuma instituição é capaz de trabalhar a 100% da sua capacidade máxima durante muito tempo, pois poderá perder a flexibilidade necessário ao normal funcionamento.

Levanta-se aqui uma problemática que tem vindo a ser debatida a um nível mais macro, sendo que no despacho nº5048-B/2013, o Ministério da Educação e Ciência, indo ao encontro do objetivo do Governo de desenvolver progressivamente a liberdade de escolha, por parte das famílias, do projeto educativo e da escola, permitiu aos alunos (ou Encarregados de Educação) de se matricular em escola que querem frequentar sem impor barreiras geográficas (Diário da República, 2.^a série - nº 72 - 12 de abril do Ministério da Educação e Ciência, 2013).

Esta decisão levantou uma série de questões: que critérios de seleção devem ser considerados em caso de excesso na procura? Como gerir as escolas com menos procura? Serão consideradas escolas de “segunda” zona? Qual é a importância dos “ranking” das escolas?

É, sem dúvida, nenhuma uma problemática que merece ser discutida de forma a encontrar uma solução adaptada à realidade portuguesa (reproduzir sistemas de sucesso vindos de fora, inadaptados ao contexto nacional, poderá não ser uma solução) e que favorece em primeiro lugar (todos) os alunos.

A ESFF conta com uma equipa de recursos humanos de 363 indivíduos. As principais características do corpo docente que compõe a ESFF são que 84% têm contrato de longa duração, cerca de 65% dos professores já lecionavam há mais de 15 anos e só 5% do total tinha menos de 5 anos de serviço. O nível médio etário dos docentes era de 46 anos. O pessoal não docente apresentava, maioritariamente, idades superiores aos 40 anos e 50% dos funcionários tinha mais de 20 anos de serviço naquela Escola. Observou-se, igualmente que cerca de 80% já tinham mais de 10 anos de serviço. (ESFF, 2012)

Os dados recolhidos anunciavam uma larga experiência e estabilidade do corpo docente pelo tempo de serviço verificado. Uma elevada experiência adquirida nas respetivas funções do pessoal não docente podia ser uma vantagem. O que levava a acreditar que os recursos humanos da instituição eram uma considerável mais-valia que podia auxiliar o NE na planificação das atividades.

3.2.6 Estratégias da Escola Secundária de Francisco Franco

Segundo o projeto educativo da ESFF, verificou-se que a instituição procurava oferecer um ensino de qualidade e o sucesso educativo para todos, afirmando uma missão que passava por *“criar cidadãos plenos, com uma formação científica, humanista e cultural de excelência, que conduza ao espírito de inovação e criatividade, alicerçada na responsabilidade, tolerância, liberdade e autonomia”* (p.12).

A ESFF fazia questão de esclarecer um pouco mais as suas intenções educativas através de uma tabela recapitulativa que podia ser consultada no mesmo documento apresentando cinco objetivos principais: (i) Dar continuidade à oferta formativa diversificada; (ii) Garantir o sucesso educativo; (iii) Otimizar as condições de trabalho na escola em geral; (iv) Promover uma escola dinâmica através da integração dos jovens, construindo um sentido de pertença e gosto pela participação; (v) Incentivar a articulação da escola com a comunidade, no sentido de potenciar interesses comuns;

Na mesma ordem de ideia, destaca-se algumas estratégias contempladas no projeto educativo: (i) Manutenção de parcerias, com vista ao sucesso académico e empregabilidade dos alunos (UMa, institutos superiores, escolas nacionais e internacionais e outras instituições); (ii) Corresponsabilização do aluno, implicando-o como protagonista do seu processo de aprendizagem; (iii) Manutenção da aposta na formação do pessoal docente e não docente; (iv) Estabelecimento de parcerias e

protocolos com entidades exteriores, com vista à aquisição de materiais e equipamentos; (v) Continuação dos clubes, núcleos, projetos e outras atividades de enriquecimento curricular; (vi) Maior divulgação das atividades da escola no exterior; (vii) Incentivo à participação da família no processo educativo dos jovens.

Essas informações não podiam ficar unicamente no papel e foram fundamentais para a tomada de decisão do núcleo de estágio na planificação das suas diferentes atividades. Os valores e objetivos da escola deviam estar sempre contemplados em qualquer intervenção de forma a manter uma coerência global na dinâmica da instituição.

Por exemplo, desenvolveu-se atividades de enriquecimento curricular e de formação contínua para os docentes, procurou-se envolver e corresponsabilizar os alunos nas suas aprendizagens valorizando as suas iniciativas, estabeleceu-se parcerias com entidades privadas exteriores para a dinamização das atividades ou ainda procurou-se divulgar na comunicação social as diferentes atividades realizadas, entre outras.

3.2.7 Sistema de rotação das instalações

No que concerne à organização dos espaços de aula, era adotado um sistema de rotação. A atribuição era feita pela professora responsável, que tinha em consideração os conteúdos que estavam previstos (pelo plano de estudo anual para cada ano de escolaridade) para cada turma. A ficha tinha a particularidade de ser simples e prática. Estava afixada na sala do Grupo de Educação Física (GEF) contemplando os horários, os dias, as matérias, os professores, as turmas e os espaços de aula por cada período.

Apesar de poder questionar esta organização “por blocos” por razões de convicções e/ou perspetiva em relação à disciplina de EF, tinha o mérito de permitir uma distribuição antecipada e criteriosa, evitando a sobreposição de aulas no mesmo espaço. Como é evidente, as trocas de espaços ou matérias entre os professores, foram possíveis e facilitadas graças a este instrumento.

3.2.8 Grupo disciplinar de Educação Física

Vinte e quatro professores de EF desenvolviam as suas atividades na ESFF no ano letivo 2015/2016. Seguindo os conselhos do orientador cooperante, procurou-se fomentar, desde o início do ano letivo, um clima positivo o GEF.

O NE participou e teve a oportunidade de se apresentar na primeira reunião do GEF. Desde então, ficou autorizado a assistir às reuniões que foram aproveitadas para compreender as dinâmicas existentes e ficar alerta às iniciativas do grupo. Serviu igualmente de palco preferencial e privilegiado para apresentar as diferentes atividades desenvolvidas pelo NE.

Outra estratégia que permitiu criar um clima positivo foi estar atento às iniciativas dos docentes, participando e oferecendo ajuda sempre que possível nas atividades. Criou-se assim uma relação de confiança, quase amigável, que agilizou o EP e beneficiou a entreaajuda e o trabalho colaborativo.

3.3 Balanço

Esta abordagem preliminar à instituição permitiu criar um quadro contextual que levou a uma melhor compreensão dos diferentes recursos disponíveis e das características da ESFF. Como é evidente, as grandes linhas desta caracterização realizaram-se ainda numa fase de pré-estágio, no entanto, não teve um caráter finito porque ao longo de todo o ano letivo, o NE foi-se adaptando e familiarizando com as diferentes dinâmicas da escola, “afinando” as primeiras observações, melhorando cada vez mais a sua interação com o meio.

Tendo em conta os objetivos propostos inicialmente na caracterização da instituição, foca-se, de forma sucinta os aspetos marcantes:

- A ESFF é bastante ativa em relação à comunicação com o exterior nomeadamente através das redes sociais, comunicação social e ao seu próprio *website*. Foi fundamental manter informado o conselho executivo sobre as diferentes iniciativas do núcleo, de forma a contribuir para a valorização da ESFF na comunidade.
- A ESFF tem uma relação forte com o seu passado, ligado às Artes. Os núcleos e clubes existentes, a oferta formativa, as atividades dinamizadas (exposições, conferências, entre outras) ou ainda os trabalhos dos alunos permanentemente expostos nos espaços mais frequentados da escola demonstram esta realidade (como as turmas pertenciam ao curso de Artes, surgiu a necessidade de potencializar esse facto).

- O importante número de alunos influenciou as atividades planeadas pelo núcleo de estágio.
- Os recursos humanos da escola, docentes e não docentes, apresentavam características interessantes devido ao seu elevado conhecimento das dinâmicas (explícitas e implícitas) de funcionamento da ESFF. Foi importante manter relações cordiais, amigáveis com todos, de forma a poder contar a colaboração de cada um nas atividades. Verificou-se, por exemplo, no momento de conceber a atividade de integração no meio, a enorme e proveitosa ajuda recebida pelo chefe dos funcionários.
- A escola tinha excelentes recursos materiais e espaciais. No entanto, tinha-se que ter em consideração a pouca flexibilidade que a ESFF podia oferecer devido à sua lotação. Para isso, foi primordial antecipar as necessidades e comunicar o mais cedo possível com os interessados para que se realizasse efetivamente. Verificou-se que tanto o GEF, como os professores das respetivas turmas de estágio e o próprio conselho executivo colaboraram sempre de forma a encontrarem soluções para as solicitações do NE (espaços para realização das atividades, troca de instalações para as aulas, trocas com os professores da turma de outras disciplinas).
- O GEF tinha uma dinâmica própria com dois elementos chaves, o delegado do grupo e a responsável pelas instalações e material. Uma relação de confiança e de colaboração permitia (i) Nunca ter falta de nada ao nível do material (emprestando-o até para atividades realizadas fora da ESFF); (ii) Participar nas reuniões do GEF, cedendo tempo para poder comunicar com todos os professores quando necessário; (iii) Divulgar através do correio eletrónico do GEF, para toda a escola, os diferentes convites e cartazes (iv) Participar ativamente nas diferentes atividades do GEF.

Tendo em consideração os aspetos citados, considera-se que a caracterização da ESFF foi uma tarefa útil e fundamental. Permitiu uma melhor compreensão do contexto, criar relações e dinâmicas de trabalho de grupo, assim como respeitar a génese da instituição através de uma contribuição coerente com a história, valores, missão, disponibilidade dos recursos, dinâmica própria da ESFF.

IV. PRÁTICA LETIVA

4.1 Produzir Educação Física

“L’enseignement obligatoire, dont se glorifient tous les pays lorsqu’ils peuvent l’imposer à leur jeunesse, n’est qu’une methode parmi d’autres pour reprimer la liberté. C’est l’oblitération arbitraire des dons de l’être humain et l’orientation autoritaire de ses choix. Il y a là un acte de tyrannie nuisible à la liberté, car il prive l’homme de sa liberté de choix, de sa créativité et de son talent. Obliger les gens à s’instruire suivant un programme donné, et leur imposer certaines matières est un acte dictatorial. L’éducation obligatoire et sttandarisée constitue en fait une entreprise d’abrutissement des masses.”

(El-Kadhafi, 1975, p.86)

É inegável que as sociedades ocidentais estão atravessando uma crise generalizada e o mundo estático, previsível e garante de uma vida com poucos sobressaltos já não existe, deixando lugar a outro mundo altamente dinâmico, instável e imprevisível (Lopes, 2005).

A educação estandardizada e massificada, onde o conhecimento era escasso e centralizado que permitia preparar um Homem formatado, capaz de responder a realidade de outros tempos, está hoje inadaptado. As necessidades das sociedades atuais são outras. As capacidades de adaptação, de tomada de decisão, de trabalho em grupo, a criatividade, a autonomia são atributos fundamentais para evoluir neste novo contexto.

As aulas que se baseavam na transmissão unilateral de conhecimento (professor para os alunos) deixa de fazer sentido. A informação e o conhecimento abundam e deixam de ser propriedade exclusiva de alguns privilegiados. A aula tem de ser encarada como uma visita guiada, estimular a reflexão e o debate, bem como a experimentação. O mais importante já não é ter o conhecimento mais sim a capacidade de gerir, seleccionar, tratar a enorme quantidade de dados que está continuamente a ser produzido. (Lopes, Prudente, Vicente & Fernando, 2014a)

“Infelizmente, é comum que muitos daqueles que deveriam assumir-se como especialistas de Educação Física e Desporto, mais não fazem que reproduzir de forma massificada, estereótipos, mais ou menos importados, dignos de uma qualquer revista cor-de-rosa”.

(Lopes, 2014b p.2)

O professor tem um papel fundamental na preparação e formação de um Homem capaz de enfrentar a realidade de um mundo futuro ainda desconhecido. Considera-se que a EF é um meio privilegiado para estimular o Homem e prepará-lo para os desafios desta sociedade. Para isso, não será suficiente reproduzir o que tem vindo a ser feito.

A própria ficha da disciplina do EP proposta pelo departamento de EF da UMa define que o EP tem como objetivo desenvolver capacidades e competências no futuro profissional para não se contentar em transmitir conhecimento técnico existente, mas utiliza metodologias e instrumentos que lhe permitam, de forma rentável, ser o catalisador de um processo de amadurecimento dos alunos.

Produzir uma EF capaz de estimular e desenvolver competências e capacidades úteis, que solicitem intencionalmente comportamentos, visando a adaptação e transformação dum Homem mais capaz e que respeita, na medida do possível, as individualidades e necessidades de cada aluno, foi o caminho que se procurou trilhar ao longo do EP.

*“Não reconhecer todas as potencialidades do desporto é
ignorância, não as saber implementar é incompetência, conhecer as
potencialidades, saber implementá-las e não o fazer ou criar obstáculos
que se faça é desonestidade”*
(Lopes, 2013 p.9).

4.2 Referências conceituais

No quadro do EP, o jovem e inexperiente estagiário, deve lidar simultaneamente com estímulos múltiplos e diversos que o coloca numa situação de stress relativo, deixando pouco tempo, pelo menos numa fase inicial, para ter o recuo necessário para realizar uma reflexão sobre a tomada de decisão.

No entanto, foi necessário planificar e operacionalizar as diferentes atividades mantendo uma coerência com as crenças do estagiário desenvolvidas ao longo da sua formação e os próprios objetivos da função da docência. Assim, foi fundamental ter uma base conceitual como referência a partir do qual era possível construir as grandes linhas orientadoras para todo o trabalho desenvolvido e manter um fio condutor ao longo da EP.

A compreensão das atividades desportivas propostas poderiam ter sido encaradas segundo diferentes prismas taxonómicos. Para poder ajustar o produto (atividades desportivas) a necessidade do consumidor (aluno) pretendia-se ir além das sistemáticas que tinha por base os aspetos estruturais considerando que, apesar ter alguma utilidade, poderia ser algo limitadoras.

Optou-se, então, por adotar uma taxonomia que focasse os aspetos funcionais e permitisse uma compreensão das atividades desportivas, através da definição dos princípios ativos de cada uma delas (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Considerou-se como quadro de referência a taxonomia das atividades desportivas de Almada *et al.* (2008), que tem por base os comportamentos solicitados ao indivíduo. São distinguidos seis grupos taxonómicos. (i) Os desportos coletivos; (ii) Os desportos de combate; (iii) Os desportos individuais, (iv) Os desportos de grandes espaços; (v) desportos de adaptação ao meio; (vi) Os desportos de confrontação direta.

Cada um desses grupos taxonómicos definine-se por características próprias e variáveis em jogo. No entanto, nenhuma matéria poderá estar “arrumada” exclusivamente numa “gaveta” porque depende dos comportamentos maioritariamente induzidos a cada aluno.

Além de uma base concetual, tornou-se uma verdadeira ferramenta de auxílio capaz de agilizar e rentabilizar a intervenção pedagógica. Nenhum professor pode ser “especialista” em todas as matérias. Tem, no entanto, a obrigação de compreender a essência de cada uma delas para poder utilizá-las de forma eficaz. O modelo simplificado proposto para cada grupo taxonómico permite sistematizar uma intervenção baseada nas principais variáveis em jogo nas diferentes matérias.

As matérias deixam de ser vistas como modalidades que devem ser ensinadas e os alunos como atletas / jogadores. Elas são instrumentos / motivos que permitem solicitar diferentes tipos de comportamentos aos alunos e a EF é entendida como um meio privilegiado para a transformação do indivíduo.

4.3 Metodologias e instrumentos

A intervenção pedagógica não é algo que se pode e deve realizar sem preparação nem planificação. Diferentes instrumentos mais ou menos macros, mais ou menos operacionais e flexíveis foram contemplados ao longo do EP para definir os objetivos, os meios disponíveis, os instrumentos e as estratégias a aplicar nas aulas, permitindo assim construir um processo pedagógico coerente e intencional.

4.3.1 Avaliação Inicial

A Avaliação Inicial (AI), enquadra-se no processo de ensino/aprendizagem e é um instrumento que precede e suporta as etapas de prescrição e de controlo. De facto, como poderia ser justificada qualquer intervenção intencional sem passar por esta etapa, sem tirar a credibilidade do processo? ”...a probabilidade de prescrever de forma adequada aumenta quanto melhor for o diagnóstico” (Aguiar, Fernando, Barros, Simões & Lopes 2012, p.93).

O PNEF indica que o propósito fundamental desta etapa é de delimitar as dificuldades e aptidões dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de escolaridade. Outros objetivos desta 1ª fase são apontados como (i) conhecer os alunos em atividade física; (ii) Recolher dados que permitam orientar o trabalho com a turma; (iii) Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento, no conjunto das matérias de EF; (iv) Identificar: 1) os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de maior acompanhamento; 2) as matérias em que os alunos se encontram mais distantes dos objetivos definidos; 3) aspetos críticos no tratamento de cada matéria; e 4) as capacidades motoras que merecem uma atenção especial; (v) Conhecer o nível de conhecimentos apropriados pelos alunos; (vi) Apreciar a dinâmica da turma e o modo de relação dos alunos, recolhendo dados para orientar a formação de grupos; (vii) Recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa.

Godinho (2010) afirma que a AI representa o elo de ligação entre o planeamento e a realização da prática. Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010) indicam que a AI permite recolher um conjunto de informações que, posteriormente, possibilita a formação de grupos por níveis de aprendizagem, o ajustamento das

atividades a realizar pelos alunos, a identificação das competências dos educandos, e ainda o estabelecimento de prioridades.

A AI faz parte dum processo pedagógico, que se quer coerente, porque serve de fundamentação para uma prescrição adequada à realidade da turma e que responde aos objetivos da disciplina.

O PNEF apresenta objetivos transversais, gerais e específicos que podem ser explorados. O próprio grupo disciplinar de EF indica para cada matéria, sob forma de um documento intitulado “objetivos mínimos, 11º ano”, metas a atingir pelos alunos assim como critérios de avaliação em três domínios, psico-motor, cognitivo e sócio afetivo.

Tendo isso em conta, a AI aplicada, tinha que permitir traçar um quadro geral (mais ou menos específico, considerando os custos e benefícios) das características da turma e dos alunos que a compõem de forma a ser útil para a construção das futuras intervenções. Procurou-se que a AI fosse uma ferramenta capaz de expor informações sobre:

- As expectativas de cada aluno;
- As experiências e preferências dos alunos (atividades desportivas);
- As matérias com as quais os alunos mais se identificavam;
- As dinâmicas e as inter-relações da turma (líderes, excluídos, afinidades...);
- As características pessoais e sociais dos alunos e da turma;
- O nível de competências da turma e/ou dos alunos nas diferentes matérias.

Os objetivos delineados para esta fase foram:

- Criar grupos de trabalho (homogêneos ou heterogêneos, por características, níveis de aprendizagem ou afinidades);
- Conhecer-se mutuamente (características professor/alunos/turma) criar rotinas e clima positivo para a aprendizagem, apresentação da dinâmica das aulas e matérias a abordar;
- Identificar alunos “outsiders” que apresentam níveis de proficiência ou características “extremas”;
- Selecionar os conteúdos/instrumentos mais ajustados para a realidade da turma e dos alunos;

- Oferecer coerência à fase seguinte de prescrição.

4.3.2 O Plano Anual

O Plano Anual (PA) ou plano de turma (Anexo I) como é designado no PNEF é um documento que auxilia o orientador do processo pedagógico na organização e rentabilização das suas intervenções ao longo do ano letivo. São propostas linhas orientadoras para a ação do professor, tendo por base as informações recolhidas, selecionadas e analisadas pelo mesmo. Esta macro planificação contempla o período de todo o ano letivo e não se estende nos pormenores operacionais de cada intervenção, deixando isso para outros documentos criados à posteriori como são as Unidades Didáticas (UD) e os Planos de Aula (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

Todos os momentos do processo devem ser alvos de reflexão antecipada estratégica para assegurar uma coerência global e uma intencionalidade constante na intervenção do professor. *“Um barco sem rumo traçado não deixa de seguir um rumo, quanto mais não seja o rumo da corrente”* (Carvalho, 1960, p. 36). Um primeiro esboço do PA já começou a ser desenhado antes de iniciar o ano letivo. Nesta altura, podiam ser contempladas variáveis estruturais, impostas pelo contexto bem como alguns aspetos da própria dinâmica da escola. Os recursos materiais e espaciais, o sistema de rotação das instalações, o ano de escolaridade, o calendário escolar (interrupções letivas) ou ainda as possíveis alternativas a condicionalismos climatéricos foram fatores contextuais conhecidos antecipadamente e considerados numa primeira fase.

Numa segunda fase, o PA ficou mais completo, enriquecido com a análise dos resultados obtidos na AI da turma. Os objetivos, os instrumentos e as estratégias foram definidos de acordo com as necessidades dos alunos. Tendo em conta que o critério central desta planificação inicial foi o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos, o PA tinha que ser adaptado, pensado e especificamente construído para esta turma e nunca ser replicada de ano para ano.

“(...) o princípio da especificidade do plano de turma representa uma opção em que o professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais.”

(Jacinto et al., 2001, p.27)

Para além dos recursos disponíveis e da análise da AI, o próprio PNEF e as recomendações do GEF foram considerados na elaboração dos objetivos e conteúdos do PA. Construía-se à volta de uma complexa equação onde nem todas as variáveis podiam ser atendidas com a mesma profundidade. No entanto, queria-se envolver o aluno na construção do PA. Desafiou-se a turma para coorganizar eventos ou propor matérias que os motivavam abordar. Essas iniciativas aconteceram ao longo do ano letivo e tinham “prioridade”.

Para isso uma das características fundamentais do PA foi a possibilidade de sofrer alterações sempre que assim fosse considerado necessário, adaptando-se às novas configurações (Avaliação contínua, disponibilidade dos recursos, iniciativas ou envolvimento da turma em outras atividades no âmbito de outras disciplinas) sem perder o propósito principal: o desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos. “Flexibilidade” era uma palavra-chave para o PA.

Para poder operacionalizar o PA foi necessário idealizar e aplicar algumas estratégias em coerência com os objetivos propostos.

Procurou-se respeitar as individualidades dos alunos ao nível das preferências nas matérias de ensino, das suas afinidades, dos seus níveis de proficiência e das suas próprias necessidades, criando grupos.

Esta diferenciação pedagógica foi evoluindo progressivamente ao longo do ano letivo e foi dado cada vez mais ênfase às tarefas diferenciadas realizadas em grupos ou individualmente. De facto, nem todos os alunos apresentaram o mesmo nível de competência, gosto pela disciplina ou pela prática de atividade física. Esta estratégia permitiu ultrapassar estes condicionamentos e permitiu aos alunos realizarem as tarefas com maior motivação e empenho aproximando-se dos seus limites, condição fundamental para que as solicitações fossem capazes de provocar as adaptações desejadas.

“A fixação dos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. Poder-se-á eventualmente aproveitar o apoio dos alunos mais aptos aos seus companheiros; contudo, dever-se-ão evitar os estereótipos dos “mais fracos” e “mais

fortes”, contrariando-se também a estereotipa dos papéis masculino e feminino.”

(Jacinto et al. 2001, p.30)

O PNEF preconiza um PA por etapas de forma a combater as limitações de uma abordagem mais tradicional por blocos. Reconhece-se, nesta abordagem muitos benefícios que por exemplo melhor a retenção das aprendizagens e quebra a monotonia.

No entanto, algumas variáveis, como a disponibilidade das instalações e as características das mesmas foram equacionadas e optou-se por uma organização mista onde algumas matérias foram abordadas em bloco, respeitando desta forma a organização do GEF, otimizando o espaço e equipamento disponíveis, mantendo a motivação dos alunos no bom nível e não pondo em causa o desenvolvimento das capacidades e competências dos mesmos.

A troca de espaços de aula com outros professores do GEF foi, ao longo do EP, uma estratégia largamente utilizada. Assim podia-se voltar a utilizar certas matérias em locais apropriados e evitar a abordagem em bloco. Para isso a relação positiva de trabalho criado no seio do GEF e a colaboração do orientador de estágio foi uma condição primordial. Foi necessário estar informado atempadamente dos horários dos outros professores e ter meios de comunicação eficazes para poder discutir e “negociar” as diferentes possibilidades.

Além da abordagem mista, fundamentalmente por etapas, a diferenciação pedagógica e a utilização de grupos, outra estratégia, aqui referenciada, foi a criação de aulas politemáticas utilizando mais do que uma matéria por aula.

Em cada UD foram explicitadas as respetivas estratégias de operacionalização sob forma de circuitos, estações ou ainda em alternância. Teve como principal propósito poder oferecer tempo de prática diferenciada aos alunos consoante as suas necessidades, utilizando matérias de grupos taxonómicos distintos, evitar a desmotivação e também, nalguns casos, poder solicitar comportamentos semelhantes através de duas matérias diferentes, pertencendo ao mesmo grupo taxonómico.

Procurou-se, sempre que possível, estimular os alunos no sentido que investissem na sua formação, mostrando iniciativas individuais ou de grupo. Desde as

primeiras aulas os alunos viram-se desafiados em propor e coorganizar eventos/atividades fora daquilo que estava planeado inicialmente.

Esta abordagem pedagógica foi um constante desafio tanto para o professor que ainda estava numa fase de formação inicial e tinha aspetos inerentes a sua inexperiência a ter que dominar, bem como para os alunos que eram poucos habituados a ter um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e tinham que sair de uma certa passividade habitual.

Sabia-se, no entanto, que o processo estava em construção e o caminho se fazia caminhando. Nem sempre oferecer autonomia os alunos gratuitamente era uma boa escolha, porque podiam se perder face a esta nova responsabilidade para a qual não estavam preparados. Uma abordagem mais gradual por etapas e tarefas foi, por vezes, mais apropriada e permitia que eles ganhassem confiança para intervir cada vez mais e com maior pertinência.

4.3.3 A Unidade Didática

O PA, documento orientador que definiu os planos de intenção e de atuação do professor para todo o ano letivo foi complementado por outros documentos de planificação intermédio que são as UD (Anexo II).

As UD também designadas por unidade de ensino permitem uma organização temporal do ano letivo em diferentes fases operacionais, definindo cada etapa com um número de aulas, uma estrutura organizativa e uns objetivos próprios (Quina, 2009).

Segundo o PNEF uma UD é um instrumento composto por um conjunto de aulas com estrutura organizativa e objetivos idênticos.

Decidiu-se construir uma quantidade de UD que fosse funcional e coerente com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem capaz de rentabilizar os recursos disponíveis, responder à realidade do contexto e às necessidades da turma. Foram assim elaborados duas UD ainda na etapa de desenvolvimento das aprendizagens e das competências que corresponderam ao primeiro e segundo período letivo e uma na última etapa de revisão e consolidação das aprendizagens que acabou no final do terceiro período.

Segundo Bento (2003) a duração de cada unidade didática depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos. Quina (2009) sugere que sejam construídas UD com um número coerente e suficiente de aulas (6 a 12) para que seja possível observar as aprendizagens.

As UD não foram construídas de forma isolada e desconectada umas das outras. A elaboração do documento tinha como base principal, além das condicionantes estruturais e temporais, a evolução do processo de ensino-aprendizagem. Novos objetivos foram definidos em cada UD e outros foram, ao longo do ano letivo, prosseguidos com a utilização de espaços, estratégias e matérias distintas.

As UD não podiam ser estáticas e construídas com antecedência sem considerar a evolução do processo. Era fundamental refletir e reavaliar constantemente os planos traçados de forma a reajustá-las sempre que fosse necessário. Adotámos um processo dinâmico e flexível que dependia fortemente da autoavaliação realizada sobre as estratégias utilizadas nas intervenções e das adaptações e aprendizagens dos alunos.

Não foi formalmente construída uma UD para a AI por considerar que esta etapa, os seus objetivos e as estratégias já tinham sido definidos à priori e iriam servir à elaboração dos outros instrumentos da planificação. O facto de apresentar uma UD que teria sido construída à posteriori, não teria sido coerente e perderia a sua real utilidade.

O final da AI foi o momento escolhido para finalizar a primeira UD tendo em conta a melhor capacidade de compreensão da turma e das suas necessidades.

“É a altura de o professor estimar o número de unidades de ensino que progressivamente operacionaliza, decidir sobre a estratégia de composição dos grupos que lhe parece mais adequada, sobre as actividades de aprendizagem que irá propor aos seus alunos e os momentos em que pensa recolher as informações necessárias ao ajustamento do processo (avaliação).”
(Jacinto et al., 2001, p.33)

Encontra-se, na literatura, diversos autores que expõem com algumas nuances o que consideram essencial definir numa UD. O trabalho realizado inspirou-se de diferentes modelos, sem reproduzir nenhum em particular.

Por exemplo, para Quina (2009), as principais tarefas que o professor tem de realizar para planificar as unidades de ensino são: (i) Definir, se ainda não o fez, o âmbito ou o tema da unidade; (ii) Definir ou reformular/atualizar os objetivos de aprendizagem a perseguir e os conteúdos a trabalhar durante a unidade; (iii) Definir o número de aulas da unidade; (iv) Definir o modelo de ensino a seguir; (v) Definir a função didática de cada aula; (vi) Definir a estrutura organizativa geral da turma (número e constituição dos grupos de trabalho e formas específicas de organização); (vii) Fazer o levantamento dos espaços e dos materiais necessários para a realização das aulas; (viii) Distribuir os objetivos e os conteúdos pelas aulas; (ix) Construir, em coerência com o modelo de ensino a seguir os objetivos a perseguir e o tipo de exercícios a realizar, um programa pormenorizado de avaliação.

Considerando que se tratava de um documento individual e único, selecionou-se progressivamente, ao longo do processo, a informação que poderia ser a mais funcional e útil para o desempenho do professor e que melhor responderia as suas necessidades face aos problemas encontrados no processo de ensino aprendizagem. Assim, os capítulos comuns às diferentes UD que foram construídas foram as seguintes:

- **Enquadramento** - Este primeiro ponto servia de introdução. Apresentava-se um quadro temporal e espacial assim como as matérias que iriam ser utilizadas. Tinha como propósito ajudar a perceber em que contexto se iria atuar. Na primeira UD, decidiu-se caracterizar as matérias que iriam ser utilizadas ao longo de todo o ano. De facto, foram consideradas como um meio para a transformação dos nossos alunos e não como uma finalidade em si. Por esta razão, pareceu ser coerente expor, desde cedo, o quais as mais-valias de cada instrumento à disposição;
- **Objetivos** - Este segundo ponto era fundamental para a coerência da UD. Eram divididos em objetivos gerais. Podiam ser contemplados alguns objetivos mais individuais frutos da autoavaliação realizada. Foi o capítulo central da UD, a base para a construção e controlo da nossa intervenção;

- **Principais estratégias** - Este ponto podia ser mais ou menos pormenorizado. Descrevia algumas pistas para a construção da dinâmica da intervenção pedagógica. Mereceu na terceira UD maior atenção por questões contextuais do período em questão e também pelas matérias maioritariamente utilizadas naquela fase do ano letivo que obrigou o professor a sair da sua zona de conforto (Dança e Ginástica de Aparelhos);
- **Avaliação** - Neste capítulo delineou-se a forma como se pretendia avaliar os alunos;
- **Calendarização e Recursos disponíveis** - Aqui apresentou-se os recursos à disposição para desenvolver as intervenções. O que era particularmente útil em caso de ter a necessidade de antecipar adaptações, trocas de instalações etc. como se verificou no último período;
- **Grupos** - Nesta parte, antecipou-se as diferentes possibilidades de organização da turma em função dos objetivos e matérias. Ajudou na operacionalização das aulas e também permitiu destacar alguns elementos da turma que mereceram uma atenção especial.
- **Balanço** - A forma como realizou-se os balanços evoluiu estruturalmente por forma a torná-los mais eficazes, compreensíveis e sistematizados. No fundo os comentários tinham que ser úteis para a elaboração da UD seguinte.

Esta estrutura foi evoluindo da primeira para a última UD respondendo às necessidades e às opções pedagógicas. Acrescentou-se um capítulo, com a introdução de uma tabela com alguns exercícios sistematizados de referência na segunda UD. Na terceira UD optou-se por ser mais específicos no que toca às possíveis estratégias a utilizar de forma a criar condições mais confortáveis para realizar intervenções mais eficazes na utilização das matérias de Dança e Ginástica de Aparelhos.

4.3.4 O Plano de aula

“A aula é o ponto de convergência do pensamento e da acção do professor. Da sua correcta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos”

(Bento citado por Quina, 2009, p.81)

O plano de aula foi o instrumento mais micro do planeamento do processo de ensino aprendizagem que sistematizava cada aula. Tinha um carácter muito pessoal porque se destinava unicamente aquele que lhe ia dar uso, no dia-a-dia. Refletia aquilo que era planeado ao nível do PA e das UD e o que acompanhava e auxiliava o professor na parte mais operacional (Anexo III).

Os primeiros planos de aula utilizados derivaram de consultas e adaptação de estruturas anteriormente realizadas e utilizadas ao longo do curso. Numa primeira fase, permitiram, graças ao seu grau de pormenorização, explicitar, a quem o consultava, o que ia ser prescrito na aula. Nesta ótica também foram introduzidos gráficos para que fosse ainda mais explícito a organização da aula. No entanto, eram modelos muito “pesados” pela sua extensão e pouco funcional.

No processo de EP, o plano de aula tinha de ser também consultável e compreensivo/explicito o suficiente para que os orientadores pudessem seguir e debater as intervenções. No entanto, decidiu-se ao longo do processo não se focalizar tanto no “como?” mas mais no “porquê?”.

Assim, procurou-se, colocar no plano de aula, informação seleccionada e útil para melhorar e facilitar a intervenção. O conteúdo, o formato, a seleção da informação a priorizar foram alvos de reflexão de forma a que tudo tivesse uma funcionalidade. Como é evidente, este processo tornou o plano de aula um instrumento cada vez mais pessoal e operacional.

Consoante as necessidades sentidas para cada intervenção, fase do processo ou matéria utilizadas foram incluídas secções ao plano de aula. Por exemplo, foram focados, em alguns dos planos, os comportamentos que se pretendia solicitar bem como alguns indicadores que podiam ser observados e avaliados.

Entendeu-se que, mais do que um modelo perfeito, devia ser construído um plano de aula que refletisse e ajudasse a operacionalização de um processo de ensino aprendizagem coerente, flexível, organizado e eficaz.

Apesar da estrutura dos planos de aula não ter mudado substancialmente por considerar que a maioria da informação que continha não era dispensável, houve alguma evolução ao longo do ano letivo sobretudo ao nível da sistematização da

informação. Procurou-se que fosse mais coerente com as linhas orientadoras e estratégias definidas em cada UD, capaz de ajudar a conduzir as intervenções.

Desde o início do ano letivo, foi definido uma estratégia interativa de revisão e discussão das propostas de planificação das aulas onde se instalava um debate produtivo entre estagiários e orientador pedagógico. Esta dinâmica permitiu apresentar as intencionalidades, realizar uma avaliação bidirecional sobre a operacionalização e a evolução do processo de ensino aprendizagem assim como sugerir novas estratégias e abordagens sempre que era considerado necessário.

O plano de aula utilizado era geralmente composto das seguintes secções:

- **Cabeçalho** - Número da aula, logotipo da ESFF, data, hora, local, material, grupos, conteúdos, número de alunos, objetivos mediatos e tarefas iniciais;
- **Meios utilizados / estratégias** - Breve descrição da situação de aprendizagem e das estratégias principais;
- **Comportamentos solicitados e objetivos imediatos** - Intencionalidade dos exercícios realizados;
- **Indicadores a verificar** - O que se decidia verificar e equacionar para avaliar o comportamento dos alunos em cada uma das situações prescritas;
- **Forma do exercício** - Poderia ser feita uma descrição ou um esquema (acompanhado de uma legenda);
- **Tempo** - Previsão dos tempos dedicados a cada situação de aprendizagem, pausas, transições e instruções.
- **Comentários/avaliação formativa** - Após cada aula eram apontados comentários e avaliadas certas situações (presenças, atrasos, etc.) dos alunos num espaço organizado e preparado para o efeito;

O documento em si e a sua estrutura, nem sempre era fundamental no sentido em que não era sempre indispensável. A sua utilização direta nas aulas era relativa e com a memorização daquilo que estava previsto (sobretudo os objetivos gerais e específicos assim como as tarefas e suas sequência) tornava-se desnecessária a consulta permanente do documento.

No final do ano letivo um bloco de notas, facilmente consultável, onde eram apontados os “tópicos” principais, nomes dos alunos e alguma informação útil, ficava sempre a mão/bolso para poder discretamente consultar e tomar algumas notas sobre a avaliação da aula.

4.3.5 A Avaliação

Na área da organização e gestão empresarial verifica-se que a avaliação de desempenho não é uma prática nova e desde que o homem concedeu emprego a outro, passou a ser avaliado. Para isso acontecer, o avaliador teve que construir (formalmente ou informalmente) sistemas de avaliação de desempenho. No século IV os jesuítas já utilizavam sistemas combinados de relatórios e de notas de atividades para avaliar o desempenho pessoal e dos seus colegas que era disponibilizado aos seus superiores (Chiavenato, 1987, p.204).

Os métodos de avaliação são diversos, mas devem todos permitir uma recolha de dados para efetuar uma comparação com níveis de desempenho anteriores, entre empregados ou com padrões de desempenho já estabelecidos (Antunes, 2014).

“Na avaliação há sempre algo de comparativo. É impossível avaliar seja o que for em abstracto. Avaliar implica sempre comparar com uma referência. Em Educação Física, existem duas referências fundamentais de avaliação: a norma e o critério (...) No primeiro caso, valoriza-se o progresso alcançado pelo aluno, independentemente do lugar que ocupa no grupo. No segundo, valoriza-se o caminho, valoriza-se o processo realizado pelo aluno para atingir o objectivo proposto.”
(Quina, 2009, p.119)

O profissional docente, como nas outras áreas, encontra dificuldades em definir sistemas e critérios de avaliação perfeitos. Segundo Quina (2009) é aconselhado utilizar diferentes meios de avaliação porque não existe nenhum que permita uma avaliação completa de tudo o que se pretende avaliar.

Segundo Abrantes, citado por Andrade (2013), a avaliação assume-se como uma questão complexa, sendo um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas e tem uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. A avaliação, neste âmbito, tem influência nas decisões que visam

melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social e no que respeita ao funcionamento do sistema educativo.

O PNEF (2001), através dos seus objetivos de ciclo e de ano, explicita os aspetos sobre os quais devem incidir a observação dos alunos. Esses objetivos gerais constituem as principais referências para avaliar o sucesso dos alunos na disciplina de EF. Por sua vez o grau de “sucesso” é determinado por critérios de avaliação estabelecidos pelo GEF e pelo professor.

Os critérios de avaliação, apresentados no quadro seguinte, foram definidos pelo GEF de modo a estandardizar o processo de acordo com os níveis de ensino, servindo de referência na construção e ponderação dos instrumentos de avaliação (quadro 1):

Quadro 1 Sistema de Avaliação do GEF da ESFF

	Competências específicas	Ponderação	Indicadores	Instrumentos de avaliação
Dominios	Psicomotor/ Capacidades e Atitudes específicas	60%	Aptidão física e Capacidade física-motora	Registos de observação
		20%	Empenho e Cooperação	
	Cognitivo / Conhecimentos	15%	Fichas sumativas e/ou Trabalhos individuais e/ou Trabalhos de grupo	Testes escritos / orais
	Sócio-afetivo / Atitudes gerais	5%	Assiduidade (2%), Pontualidade (1%) e Comportamento (2%)	Registos de observação

No mesmo documento, eram definidas as atitudes específicas. O “empenho” era o ato de se empenhar nas tarefas da aula, demonstrando interesse, esforço físico, intelectual e intenção de aprendizagem relativamente a um objetivo pré-definido. A “cooperação” era o efeito de cooperar com os colegas e/ou professor para o sucesso das tarefas da aula no sentido de alcançar objetivos comuns ao êxito pessoal e coletivo.

O instrumento proposto pelo GEF da ESFF foi consultado e adotado numa operacionalização inicial do processo educativo e alvo de uma análise crítica pessoal e constante ao longo do ano letivo com intuito de conseguir dominá-lo e torná-lo uma

ferramenta pedagógica mais personalizada capaz de potencializar a aprendizagem dos alunos daquela turma.

O professor sendo em última instância o responsável por determinar concretamente o grau de sucesso dos alunos (PNEF,2001) foi ao longo da prática letiva encontrando mecanismo para adaptar este instrumento aos objetivos da turma e dos alunos.

A avaliação não foi encarada como uma tarefa isolada nem reduzida a um simples instrumento de seriação (Lopes, 2014a). Como proposto no PNEF (2001), foi conferida à avaliação, um caráter formativo, sendo considerada como uma etapa indispensável num processo didático pedagógico coerente cíclico e contínuo de diagnóstico-prescrição-controlo.

Os instrumentos e metodologias utilizados tinham de ser funcionais, em particular na avaliação contínua (ou formativa), de forma a poder ter uma verdadeira influência na evolução do processo pedagógico. Auxiliaram, também a ponderação na avaliação sumativa, que apesar de terem sido construídos momentos marcantes pontuais de avaliação, consistiu na junção de toda a informação recolhido durante a UD que permitiu classificar numa escala de 1 a 20 valores.

Foram utilizados registos diários operacionalizados diretamente no plano de aula durante ou logo após o impacto com uma relativa precisão, contemplando principalmente uma escala de 3 níveis para cada domínio, um espaço para comentário mas também ficha de registo, adaptando as tarefas propostas. A rotina de monitorização permitiu ter maior objetividade e acompanhamento da evolução dos alunos na procura dos objetivos proposto.

De forma a manter a coerência do processo pedagógico, incluir e coresponsabilizar o aluno na sua própria avaliação, realizou-se momentos de autoavaliação no final de cada UD (Anexo IV).

Para agilizar o processo, mas também torná-lo mais “Humano” e “íntimo” foram realizadas entrevistas individuais que deram origem a um documento partilhado e assinado pelo aluno e professor. Era apresentado ao aluno dados sobre as atitudes,

comportamentos, resultados obtidos na avaliação contínua e dada a oportunidade de comentar a sua avaliação e debatê-la com o professor.

Ao longo do ano letivo eram propostos em conjunto novos objetivos/desafios, novas estratégias e realizados balanços individuais num sistema de “contrato” informal.

“O aluno tem de perceber: - Estou aqui; - Quero ir para ali (posso ter dívidas e mudar a meio do caminho...); - Tenho de fazer x, y, z (podem existir diferentes opções); - Como avalio para saber se estou no caminho e se cheguei ao destino.”

(Lopes, 2014, p.111)

A avaliação foi um instrumento de diagnóstico e controlo que permitiu verificar essencialmente os níveis e as evoluções das aprendizagens dos alunos, o próprio processo de ensino aprendizagem e dar a oportunidade ao aluno de perceber a sua evolução. Fundamentou a tomada de decisão do professor, ultrapassando, largamente, a redutora função de instrumento de aprovação (Anexo V, Anexo VI, Anexo VII).

4.3.6 A Assistência às aulas

Enquadramento

A investigação ação tem vindo a ganhar grande relevância há uns anos a esta parte no campo das ciências da educação (Mendes G. & Sousa C. 2012). Durante o EP, última etapa da formação inicial, o estagiário em contexto real aplica, reflete e reforça os conhecimentos e as competências adquiridos ao longo da sua formação de forma a se preparar para cumprir, da melhor forma possível, a função docente.

“O Docente, como profissional de educação, deverá fazer face a estas mudanças [ligadas às características e transformações da sociedade ocidental] desenvolvendo práticas pautadas pela criatividade e flexibilidade, num processo de construção do conhecimento profissional desde logo na formação inicial, identificando problemas e, nesse sentido, encontrar soluções exequíveis e adequadas à situação do seu contexto educativo”

(Mendes et al., 2012, p.146).

Freire (2003) referia-se à capacidade reflexiva sobre o próprio trabalho como sendo uma das qualidades fulcrais para o docente. A capacidade de observar é outra

característica apontada pelo autor: *“Precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu”* (p.68).

Apesar do seu caráter mais ou menos subjetivo, a observação é considerada a forma mais primitiva para aquisição de conhecimentos (D’Antola, 1976; Anguera, 1985 citado por Prudente, 2006). As técnicas de observação utilizam principalmente a visão como veículo para a percepção. No entanto, os olhos são apenas instrumentos óticos; a percepção requer a participação do cérebro. A observação como método é um processo em que intervêm as componentes da percepção, interpretação e conhecimento prévio.

“Observar é um ato inteligente, que requer atenção voluntária e deliberada, em que o observador seleciona parte da informação que considera pertinente, do total de informação possível”.

(Prudente, 2006, p.9)

A finalidade e intencionalidade das observações são fundamentais para que sejam produtivas e, conseqüentemente, resultar em comentários e críticas construtivas, úteis à melhoria do processo pedagógico do docente. Ao longo do estágio pedagógico, foram criadas dinâmicas de observação mútua entre os estagiários. Lopes *et al.* (2012, p.83) afirmam que é *“necessário que exista abertura para compreender a funcionalidade do apoio laboratorial, e torná-lo numa poderosa ferramenta que auxilie a rentabilização no processo educativo (...)”*.

Nesta perspectiva, procurou-se explorar e potencializar esta ferramenta para que ela seja funcional e eficaz sendo um verdadeiro auxílio para a análise crítica pós impacto. O espaço de aula era visto e utilizado como um espaço laboratorial privilegiado (Almada *et al.* 2008). Esta observação entrepares foi um instrumento de recolha de informação útil previamente discutida e selecionada pelo grupo de estágio que foi à posteriori sujeita a uma análise visando a melhoria das respectivas intervenções.

Analizando os trabalhos e reflexões dos estagiários, dos anos anteriores, verificou-se que o mais importante podia não residir no instrumento utilizado em si mas, como referido acima, na capacidade das observações realizadas serem úteis e responder a um problema identificado à priori. Freitas (2015, p.46) diz que: *“ (...) mais do que definir uma metodologia ou instrumento de observação e aulas a observar, foi*

necessário identificar problemas e definir objetivos a serem respondidos pelas observações que posteriormente se iriam realizar.”

Partilhando a análise de Gonçalves (2011), verificou-se que as fichas de registo e de observação podiam se tornar instrumentos ineficazes e sub aproveitadas face ao seu objetivo central, considerando o potencial que este exercício tem no processo de ensino-aprendizagem.

Andrade (2013), Pereira (2012) e Fernandes (2014) optaram por favorecer o registo anedótico e de ocorrência. Analisando as suas reflexões, verificou-se que ficaram satisfeitos com os frutos colhidos através das observações por eles realizadas.

Mais recentemente, verificou-se também, segundo outro estagiário, que os instrumentos utilizados não podiam ser demasiados rígidos e foi referido que:

(...) a complexidade e especificidade presente em cada momento de aula possibilita uma análise mais específica e não tão centrada em ideias generalizadoras. Deste modo, procurou-se utilizar instrumentos de observação com maior abertura e flexibilidade, não condicionando a recolha de qualquer aspeto observado que apresentasse pertinência em ser analisado e refletido.

(Freitas, 2015, p.48)

Observou-se neste último exemplo que as fichas de observação utilizadas eram relativamente simples e abertas, focando unicamente alguns parâmetros fundamentais e deixando algum espaço em branco para receber os comentários do observador.

Finalmente, no mesmo ano, Bárbara finalizava a sua reflexão crítica, sugerindo algumas pistas para poder melhorar o processo:

“Ainda assim, há um aspeto que consideramos que podia ser mais potenciado: durante a discussão sobre as aulas, o feedback de cada estagiário dependia do que o colega observava. Assim, alguns aspetos sobre os quais gostaríamos de ter um feedback, nem sempre eram observados. O professor estagiário observado deve pedir ao observador para estar atento a determinados parâmetros que considere pertinentes”

(Bárbara, 2015, p.116).

Objetivos

O processo de assistências às aulas procurou sempre, ao longo do ano letivo, responder às necessidades e dificuldades expressas pelos estagiários, tanto do observador como do observado. Como é evidente, as situações e problemáticas foram evoluindo no tempo e houve uma readequação dinâmica do instrumento utilizado e dos objetivos específicos. Definiu-se então os seguintes objetivos gerais e específicos.

Objetivos gerais:

- Promover hábitos de trabalho, considerados benéficos, para a melhoria da prática da docência;
- Desenvolver a capacidade de autorreflexão, retrospeção e autoanálise;
- Desenvolver a capacidade de diagnosticar as dificuldades observadas relativamente à função docente e à prática letiva;
- Desenvolver a capacidade de criar uma argumentação, justificando a tomada de decisão nas opções didático pedagógicas;
- Desenvolver a capacidade de comunicação e colaboração através do trabalho de grupo.

Objetivos específicos:

- Verificar e desenvolver estratégias que visam a melhoria de alguns aspetos da gestão da aula;
- Verificar e desenvolver estratégias que visam a melhoria do controlo da aula;
- Verificar e desenvolver estratégias que visam uma aproximação entre os comportamentos solicitados expectáveis e induzidos.

Metodologia e instrumentos

A fase inicial do EP foi naturalmente um período de adaptação onde o estagiário procurou as suas marcas e enfrentou uma nova realidade com uma multitude de informação que precisava de ser tratada e dominada em simultâneo. Rapidamente,

sentiu-se a necessidade de criar condições para que fossem debatidas e resolvidas as situações mais urgentes e evidentes verificadas nas primeiras intervenções.

Neste sentido, desde a primeira semana do ano letivo foi montada uma estratégia que consistia em realizar reuniões do núcleo de estágio (estagiários e orientador pedagógico) após cada aula. Todos os intervenientes podiam assim refletir em conjunto sobre a intervenção. Começava com a retrospeção do professor estagiário que tinha conduzido a aula e seguia-se com a apresentação/análise oral do colega estagiário e do orientador pedagógico.

Esta dinâmica prolongou-se ao longo de todo o ano letivo, no entanto, os instrumentos evoluíram rapidamente e a estratégia foi se ajustando (Anexo VIII).

De facto, após ter acertado algumas situações inerentes à inexperiência ao nível da prática letiva, decidiu-se focar alguns aspetos mais específicos que o observado tivesse decidido. Por exemplo, se fosse expresso uma dificuldade ao nível do controlo da turma, montava-se um instrumento e uma estratégia que tinha como principal objetivo verificar se as estratégias utilizadas estavam acertadas e verificar outros comportamentos relacionados com aquele aspeto. Nesta mesma perspetiva o próprio observador podia escolher focar a sua atenção em certos aspetos que lhe pareciam pertinente.

Numa fase ainda mais adiantada do EP, após ter conseguido melhorar nos aspetos mais grosseiros e facilmente identificáveis da prática letiva, decidiu-se construir uma ficha de observação mais estruturada e sistematizada. A observação recaiu então para a aula no seu todo e centrou-se em quatro parâmetros principais: a gestão da aula, o controlo da aula, os objetivos e os comportamentos solicitados.

Foi assim que, progressivamente, quando os aspetos relacionados com a gestão e o controlo da aula já não representavam barreiras maiores à prescrição, então procurou-se debater e refletir sobre as situações de aprendizagem prescritas, propriamente ditas, dando maior ênfase aos parâmetros dos objetivos e dos comportamentos solicitados.

Para isso, tentou-se perceber o objetivo inerente às situações prescritas, verificando os comportamentos induzidos aos alunos. As discrepâncias verificadas entre aquilo que o observador tinha registado e aquilo que o colega tinha previsto eram

apresentadas e debatidas após o impacto, de forma a propor ajustamentos para que as situações de aprendizagem fossem mais eficazes.

Como é evidente, não foi um processo linear e o espectro das principais estratégias descritas baseou-se na noção de não-versus, havendo uma flutuação dentro dessas possibilidades.

Foi necessário, ao longo do ano letivo, voltar a utilizar estratégias que já tinham sido deixadas de lado. Também usou-se, regularmente, estratégias distintas entre os estagiários por não terem o mesmo perfil de docente e nem as mesmas necessidades perante a realidade das respetivas turmas. De facto, não se considerava nenhuma observação melhor do que a outra, o tipo de instrumento e as estratégias de observação deviam ser capazes de se adequar às necessidades do observado e ir no sentido de ajudá-lo a melhorar as suas intervenções.

Balanço

O processo construído ao longo da prática letiva ultrapassou o que, por regra, é exigido ao núcleo de estágio na sua prática letiva, considerando o tempo e o número de observações realizadas. De facto, este exercício foi encarado como uma excelente oportunidade para se ajudar mutuamente a melhorar os respetivos processos.

Ambos os estagiários aceitaram e procuraram potencializar este instrumento, assistindo ativamente (observação e análise crítica) a todas as aulas (salvo raras exceções) do colega. O professor orientador foi um elemento essencial na dinamização e na operacionalização desta estratégia.

Para decidir a forma como se ia operacionalizar as observações e saber que linhas diretrizes seguir, utilizou-se principalmente duas fontes de informação. A primeira consistiu em consultar aquilo que os colegas estagiários dos anos anteriores refletiram acerca desta tarefa. A segunda foi a consulta dos apontamentos das aulas da disciplina de pedagogia do 1º ciclo de licenciatura para ponderar as estratégias e verificar quais eram as possibilidades, vantagens e desvantagens de cada técnica de observação.

A estratégia procurou potencializar a disponibilidade temporal do núcleo de estágio, responder às dificuldades e necessidades dos estagiários, utilizando as técnicas

mais rentáveis e adaptadas em cada situação e fase do EP. Algumas dificuldades mais marcantes apontadas, logo no início do ano letivo, conseguiram ser ultrapassadas em grande parte, fruto das observações e reflexões realizadas em conjunto.

Por exemplo, algumas dificuldades foram precocemente denunciadas nas intervenções do colega de estágio ao nível do controlo da turma. Ao longo da sua prática letiva foram debatidos e propostas estratégias para poderem ser experimentadas e atenuar esta lacuna. Explorou-se algumas situações como a colocação e *timing* da voz (esperar para que os alunos estivessem focados nele para começar a falar), a própria colocação do professor (de frente para os alunos sentados), mostrar maior confiança em si próprio, deixar de utilizar a capa e olhar para os alunos ou ainda não deixar os alunos perderem o foco, intervindo sempre que se verificava algum comportamento de desvio entre outros.

Outro exemplo depara-se com a perceção que se tinha em relação ao real sucesso de algumas situações de aprendizagem. A observação com registo anedótico de ocorrência e de duração permitiram quantificar e registar alguns indicadores que ajudaram a avaliar, de forma mais objetiva, a tarefa proposta, verificando, efetivamente os comportamentos solicitados desejados.

Respondia-se as perguntas que visavam uma recolha de dados quantitativos, mas também e sobretudo qualitativos, tais como: - Quantas vezes os alunos realizam o salto, tocam a bola ou repete tal ou tal elemento; Quais eram os tempos de empenhamento motor efetivo dos alunos nesta tarefa, eram iguais para todos? Que tipo de comunicação se instalava entre os alunos? Que tipo de comentários eram proferidos pelos alunos (em tarefas que procuravam estimular esta capacidade)? Havia alunos que se escondiam das tarefas, quais?

Algumas dessas estratégias foram eficazes e nesta partilha de informação, conseguiu-se encontrar uma dinâmica que permitia potencializar verdadeiramente as assistências às aulas, traduzindo-as em melhores e mais eficazes intervenções. Sentia-se que havia um olhar externo atento que auxiliava e completava uma limitada auto-perceção. A definição prévia dos objetivos específicos da observação entre o observador e o observado permitia uma precisão maior e uma maior rentabilização de tempo.

As fichas utilizadas com muitas categorias mostraram-se pouco operacionais no sentido em que se sentia, por vezes, a necessidade de focar alguns aspetos mais marcantes da aula observada e construir um feedback qualitativo sem dedicar tempo noutros aspetos já explorados/dominados.

Para poder enriquecer este processo e tornar esta ferramenta ainda mais eficaz sugere-se duas situações:

- Incluir a perceção dos alunos sobre alguns aspetos da aula no sentido de serem os principais interessados e aqueles que efetivamente realizam as situações de aprendizagem. Encontra-se na literatura dedicada a avaliação do desempenho que à avaliação a 360° (inclui a autoavaliação) e multidirecional (inclui colegas e outros intervenientes) revela um forte potencial (Bilhim, 2006).
- Sair da zona de conforto que naturalmente se cria dentro do núcleo de estágio e convidar intervenientes/observadores externos para assistir à aula e partilhar suas perceções. Na mesma ótica, considera-se que a observação de diferentes docentes (experientes, iniciantes, em outros contextos escolares, etc.) poderia ser capaz de enriquecer o processo se fosse feita a devida reflexão crítica.

4.4 Experiências pedagógicas marcantes

4.4.1 O 2º ciclo, uma outra realidade

A prática letiva do NE foi enriquecida com um desafio do ponto visto organizacional, logístico e pedagógico colocado a todos os estagiários dos diferentes núcleos. Tiveram que lecionar, em conjunto, uma turma do 5º ano, 2º ciclo de escolaridade, da Escola Básica e Secundária Dr. Augusto da Silva no Funchal.

Sendo uma turma partilhada, foi necessário criar uma dinâmica própria entre todos os intervenientes capazes de agilizar e facilitar o processo.

O primeiro passo foi de planificar no tempo as intervenções e observações de cada professor estagiário, tendo em conta as respetivas disponibilidades. Neste intuito, foram realizadas reuniões presenciais com o professor responsável da turma, nas quais foram fornecidas toda a informação necessária. Um canal direto e exclusivo de comunicação foi também criado utilizando uma rede social *online* para que todos os estagiários pudessem partilhar informações úteis ao processo.

De seguida, foram recolhidas e analisadas informações sobre o contexto, os recursos disponíveis e como não podia deixar de ser, sobre a própria turma.

Para poder compreender melhor a realidade deste ciclo de estudo foi consultado o PNEF do 2º ciclo de escolaridade disponível no *site* da Direção Geral de Educação.

Enquanto, no 1º ciclo, estabelece-se a formação das competências fundamentais em cada área da EF, o bloco estratégico do 5º ao 9º ano de escolaridade tem a particularidade de tratar as matérias na sua forma característica. É então neste período de tempo que é garantida a exploração do conjunto de matérias de EF: Atividades Físicas Desportivas (Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica, Atletismo, Raquetes, Combate, Patinagem, Natação)/Atividades Expressivas (Dança)/Jogos Tradicionais e Populares) (Departamento da Educação Básica, 1998).

Numa fase mais adiantada, reuniu-se informações sobre o contexto e os recursos disponíveis da própria escola. Foi, para isso, consultado o próprio *site* oficial da instituição bem como foram recolhidas e analisadas informações junto dos colegas estagiários que lecionavam na escola. A localização, os acessos, as instalações desportivas e os recursos disponíveis foram alguns dos fatores considerados.

Apesar de ter menos alunos que a ESFF, neste novo contexto, a amplitude de idade era bem maior, tratando-se de uma escola que abrangia dois ciclos de escolaridade. Conviviam crianças dos 8 anos até jovens adultos, alguns maiores de idade. A proximidade ou partilha de espaço com outras turmas e alunos mais velhos possivelmente, realizando atividades mais vigorosas, tinha de ser equacionada na montagem das intervenções para não por em risco a integridade física dos alunos.

O facto dos campos serem, na maioria, exteriores também merecia uma particular atenção. Existia um pavilhão coberto com uma garantia de prioridade em caso de ter más condições atmosféricas para os alunos mais novos. No entanto, os espaços poderiam ter de ser partilhados, levando a redução do espaço disponível e à degradação das condições sonoras para a comunicação com as crianças.

Outro parâmetro analisado previamente foi o dos recursos materiais disponíveis e as dinâmicas internas para a sua utilização/requisição. Foi realizada uma visita informal às instalações e feito um levantamento qualitativo e quantitativo das unidades

disponíveis, o que permitiu uma melhor planificação das aulas e projeção das possíveis alternativas.

Finalmente, a um nível mais micro, focou-se a própria turma e aos alunos que a compunham. Consultou-se o plano de turma disponibilizado pelo professor responsável pela disciplina. De forma a familiarizar-se visualmente com os alunos teve-se acesso às fotografias dos alunos e nomes dos mesmos. Também graças a uma conversa informal com os colegas que estagiavam na escola e à observação realizada uma semana antes da intervenção, recolheu-se informações sobre as características principais de cada um dos alunos.

A fase operacional organizou-se em dois momentos distintos. Um ainda no primeiro período letivo e outro no segundo num total de quatro intervenções. Realizou-se em paralelo quatro observações de outro colega. Estas observações realizaram-se no dia 3 e 5 de novembro 2015 e, 9 e 11 de fevereiro 2016. As duas primeiras intervenções aconteceram no dia 10 e 12 de novembro 2015 e as duas outras aconteceram nos dias 16 e 18 de novembro 2016 em blocos de 90 minutos e de 45 minutos respetivamente.

Balanço

Pretende-se realizar um balanço da experiência letiva no 2º ciclo de escolaridade. Organizou-se a reflexão em três partes. A primeira centra-se mais no professor, a segunda nos alunos e a terceira nas diferentes instituições envolvidas no processo.

Numa primeira análise, ainda superficial e com um carácter mais emocional, aponta-se alguma satisfação por ter respondido às expectativas e cumprido com a função para a qual tinha sido convidado. Nenhum problema de maior importância foi registado. De facto foi um desafio enfrentar sozinho, pela primeira vez, uma turma com vinte e três alunos desta faixa etária.

Ao nível do controlo e gestão da turma, da dinâmica criada na aula e do entusiasmo e empenho que os alunos mostraram ficou-se com uma sensação global positiva. Nota-se o facto do professor responsável pela turma, que assistia à aula, nunca ter intervindo para “tomar conta dos acontecimentos”.

De acordo com os dados da investigação produzida no âmbito da análise do ensino, as aprendizagens dos alunos parecem depender, fundamentalmente, da interação dos efeitos dos seguintes fatores: tempo de empenhamento motor, instrução, organização, disciplina e clima relacional. Os dois primeiros exercem uma influência direta sobre as aprendizagens dos alunos enquanto a organização, a disciplina e o clima relacional são responsáveis pela criação das condições necessárias à otimização dos efeitos do tempo de empenhamento motor e da instrução (Quina, 2009).

O Profissional “excelente” que cumpre com todos esses fatores apresentados, nem sempre poderá dar origem a um aluno “excelente”. De facto, no processo pedagógico o aluno e os efeitos dos estímulos prescritos ao longo das intervenções para a sua transformação é o fator que permitiria verdadeiramente avaliar a eficácia pedagógica. No entanto, é fundamental considerar esses fatores que conseguem assegurar as condições que favorecem a eficácia pedagógica e o sucesso da aprendizagem.

Ao nível da gestão da aula, considera-se que os tempos de transição entre cada situação na primeira intervenção poderiam ter sido reduzidos ou aproveitados na primeira intervenção para ter uma aula mais fluída e rentabilizar o tempo útil e disponibilizando mais tempo para a prática.

Envolver e coresponsabilizar os alunos na montagem do material e evitar instruções prolongadas foram objetivos conseguidos nas intervenções seguintes. O tempo de empenhamento motor e passada na tarefa foi otimizado, graças à escolha de uma prática simultânea na maioria das prescrições, uma quase inexistência de fila (ou muitas reduzidas) e tarefas adaptadas ao nível dos alunos.

Parece ter uma correlação positiva entre o tempo de empenhamento motor e a evolução/progressos na aprendizagem dos alunos na disciplina de EF bem como a redução do aborrecimento, da desmotivação e dos comportamentos de desvio. Como nas outras disciplinas a aprendizagem só acontece se se dispuser de tempo para aprender. Por esta razão, a noção de tempo requer uma particular atenção. No entanto não será uma relação linear, porque, para além da quantidade de prática, o desenvolvimento das competências dos alunos depende fortemente da especificidade dessa mesma prática e o sucesso obtido pelos alunos nos sucessivos ensaios. (Quina, 2009)

Outro indicador positivo relevante relaciona-se com relativa tranquilidade com a qual a turma foi controlada. Tendo em conta a diferença de idade existente entre a turma do secundário e esta turma de 5º ano algumas estratégias tiveram de ser acertadas de forma a evitar e limitar os comportamentos fora da tarefa ou até de desvio.

Medidas preventivas foram, na maioria do tempo, suficientes para isso, as medidas corretivas que nunca tinham sido necessárias na turma do 11º ano surgiram aqui com naturalidade, sendo perfeitamente aceitas pelos alunos e resultando num efeito positivo e imediato sobre o comportamento dos alunos para o resto da aula.

Esta experiência permitiu evoluir como docente, considerando as novas vivências que puderam ser refletidas e desenvolver a capacidade de adaptação para assumir diferentes realidades. Além do professor ter que formular intervenções ajustadas às necessidades de cada turma, é também fundamental que seja adequada à sua forma de atuação, ao contexto e à turma para oferecer as melhores condições de aprendizagem. Aponta-se e destaca-se, aqui, alguns aspetos que marcaram esta experiência e que mereceram uma atenção particular:

- Limitar os tempos de espera e evitar instruções e transições prolongadas;
- Equilibrar as rotinas com tarefas novas de forma a evitar aborrecimentos sem prejudicar o potencial da variação dos estímulos. Não ficar muito tempo na mesma situação de aprendizagem (mudar só alguma variável poderá ser suficiente em alguns casos);
- Propor situações, sempre que possível, com forte componente lúdica;
- Utilizar medidas preventivas para evitar comportamentos fora da tarefa ou de desvio (Maximizar o tempo de atividade dos alunos, estabelecer regras claras, criar um ambiente propício a aprendizagem e elogiar o bom comportamento)
- Utilizar medidas corretivas de forma rápida, discretas mas de repreensão dissuasivas. O castigo deverá ser específico e proporcional ao comportamento. Castigar com algo que seja realmente um “castigo” para o aluno;
- Criar e desenvolver um clima positivo, propício à aprendizagem: Muita interação, *feedback* maioritariamente de reforço positivo, fomentar o espírito de grupo.
- Identificar os alunos que mais precisam de atenção e os líderes; Estar com atenção redobrada para garantir a segurança dos alunos e o controlo da aula.

Em relação aos alunos, alguns indicadores permitem considerar que as intervenções foram bem-sucedidas:

- Verificou-se que os objetivos imediatos e os comportamentos solicitados foram respetivamente atingidos e induzidos. Os alunos compreenderam e realizaram as tarefas, respeitando as regras e procurando atingir os objetivos propostos para cada situação de aprendizagem;
- Verificou-se, igualmente, uma boa gestão e controlo da aula que contribuiu para um comportamento geral satisfatório dos alunos, propício a aprendizagem.
- O entusiasmo e a dinâmica positiva demonstraram um clima favorável para a aprendizagem. Considerando que um dos principais objetivos das intervenções é de fomentar o gosto pela prática de atividade física, foi, sem dúvida, um indicador positivo.
- Outro indicador foi a própria receção feita pelo alunos para a terceira intervenção, após quase três meses sem ter tido contacto com a turma. Os alunos estavam felizes e entusiasmados. Também, pediram para realizar jogos que já tinham sido feitos na primeira e segunda intervenção, o que mostrou que ainda se lembravam positivamente das duas primeiras aulas;
- Os alunos mostraram uma maior capacidade de autorregulação e de iniciativa. Como é evidente, não é devido unicamente a uma ou outra intervenção porque todas contribuíram e acompanharam o processo de maturação dos alunos. De facto, verificou-se alguns comportamentos automáticos como ajudar a montar o material e arrumar sem que fosse preciso pedir. Também alguns elementos regulavam o comportamento de outros mais distraídos ou irrequietos. Finalmente, observou-se maior comunicação e desinibição entre todos os elementos da turma até com aqueles que inicialmente eram mais introvertidos, tímidos ou discretos.

Tendo em conta o tempo reduzido e o número de intervenções realizadas, teria sido difícil tirar mais conclusões ou fazer mais comentários sobre a evolução dos alunos. O orientador cooperante que tem seguido todo o processo poderá emitir uma reflexão mais acertada e fundamentada sobre os benefícios desta experiência pedagógica.

No entanto, pode-se supor que a variabilidade de condições provocada pela troca regular de professor estimulou a capacidade de adaptação dos alunos. Foi sem dúvida uma mais-valia para esta turma que se viu obrigada a sair da sua zona de conforto (que seria de ter um só e único interlocutor para esta disciplina) para interagir com professores diferentes todas as semanas.

Poderá esta experiência dinâmica ter contribuído positivamente para que esses alunos ficassem, do ponto visto das competências sociais, mais bem preparados para o tipo de sociedade interativa que se define cada vez mais, do que outros alunos que não tivessem estas vivências.

Para que esta organização fosse possível, professores e responsáveis de duas instituições de ensino, a UMa e a Escola Básica e Secundária Dr. Augusto da Silva, envolveram-se e trabalharam em conjunto para concretizar este projeto. Esta sinergia, tendo em conta os resultados obtidos, valorizou sem dúvida ambas as instituições.

A UMa, que tem a exigente tarefa de formar futuros docentes provou com esta iniciativa a sua capacidade de inovação e renovação das suas estratégias para oferecer aos seus alunos estagiários uma formação mais abrangente e diversificada.

A mesma instituição permitiu que os próprios estagiários pudessem desenvolver suas capacidades em relação ao trabalho de equipa, no sentido em que tiveram que se encontrar em reuniões de preparação, realizar balanços individuais e coletivos e articular todo o processo juntamente com o professor responsável pela turma.

Também os estagiários puderam ter uma experiência profissional fora das suas respetivas escolas de origem e num ciclo de escolaridade também diferente. O trabalho desenvolvido pelos mesmos ao longo das aulas lecionadas, deixou sem dúvida, uma imagem de profissionalismo e competência que demonstra a qualidade do serviço de formação que oferece a UMa e em particular o Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário para os futuros docentes da área.

Por sua vez, a própria escola anfitriã do projeto, através do professor responsável pela turma, mostrou que era possível potencializar ainda mais o trabalho que era feito na UMa, abrindo as suas portas e receber esta iniciativa nova. Se os futuros docentes estão nas universidades, os alunos, principais interessados no processo pedagógico, estão nas escolas. Este facto leva a afirmar que ambas as instituições são interdependentes e por

esta razão, devem criar pontes de ligação e sinergias que os levem a trabalhar cada vez mais em convergência.

Finalmente, espera-se que, no futuro, se abram portas para que se crie novas iniciativas entre a UMa e instituições de ensino da RAM.

4.4.2 Outras atividades

Neste capítulo, foca-se algumas atividades que de alguma forma marcaram a prática letiva. Foram momentos que, pela forma como foram planeados e/ou operacionalizados ou ainda pelo impacto positivo que tiveram na transformação dos alunos merecem algum destaque.

Dia do Desporto de Combate & Dia da Zumba

O GEF, a escola e o próprio professor planearam algumas atividades ainda antes do ano letivo começar. No entanto, decidiu-se, no quadro da turma, como referido anteriormente, passar a responsabilidade para a turma e dar a oportunidade aos alunos de propor as suas próprias iniciativas e desenvolver assim competências relacionadas com a organização de eventos, comunicação, tomada de decisão, trabalho em grupo e aumentar os níveis de autoestima.

Esta estratégia tinha também a vantagem de ir ao encontro dos gostos e curiosidades dos alunos que podiam propor qualquer tipo de atividade desde que fosse viável e se corresponsabilizavam pela organização da mesma.

Ultrapassando as dificuldades iniciais que se associam ao fato dos alunos não serem habitualmente estimulados neste sentido, foram criados grupos (de forma autónoma) e propostos, ao longo do ano letivo, diferentes ideias. Concretizou-se duas que tiveram algum impacto pela participação ativa dos alunos na concetualização como na operacionalização das atividades e pelo número de pessoas envolvidas.

O dia do Desporto de Combate (Anexo IX) realizou-se no dia 6 de abril 2016 no pavilhão da ESFF entre as 9:00 horas e as 13:30 horas. Todas as turmas que tinham naquela horária aula de EF podiam participar a atividade. Estavam presentes responsáveis de clubes regionais e do desporto escolar em estações de Judo, Capoeira, Esgrima, Karaté e Muay thai.

Foi uma coorganização dos alunos da turma, de alguns professores do GEF, do núcleo de capoeira da ESFF e dos próprios professores estagiários. Os alunos da turma 11º14, além de ter participado as atividades e vivenciado pelo menos em dois desportos de combate a escolha responsabilizaram-se pela produção dos cartazes informativos e ilustrativos afixados junto de cada estação em formato A3.

O Dia da Zumba (Anexo X) partiu de uma iniciativa de um grupo de alunos da turma. Realizou-se no dia 21 de outubro 2015 no pavilhão central da ESFF, entre as 10:00 horas e as 13:30 horas. Todas as turmas que tinham aula de EF naqueles dois blocos horários podiam participar.

Os alunos da turma, com o apoio do professor, puderam assumir a organização do evento. Entraram em contacto com várias entidades que prestaram este serviço gratuitamente, definiram o local e hora ideal. No dia da atividade apresentaram o grupo de trabalho, os bailarinos e realizaram o enquadramento do evento, oralmente, à frente de uma plateia composta por perto de cem alunos.

Foram duas atividades que responderam a uma estratégia montada pelo professor desde o início do ano letivo e contribuíram para cumprir os objetivos delineados para a transformação dos alunos. Graças à concretização destas atividades, comprovou-se que os alunos podem e devem ser estimulados a criar, iniciar, agir, produzir, participar ativamente no processo de aprendizagem (sem esperar tudo do professor).

Como é evidente, muitos aspetos poderiam ter sido melhor potencializados. No entanto, pelo facto de emergir da interação aluno-professor, depender de inúmeras variáveis do contexto e da própria evolução da transformação dos alunos, é criada uma dinâmica que requer uma grande “agilidade” da parte do docente para ser capaz de gerir o processo. Todavia, não se pode ter medo de explorar novos caminhos porque a rotura não tem de ser uma revolução, pode ser uma transformação, onde vão sendo dados pequenos passos (Lopes, 2014b).

Sarau de ginástica

O sarau de Ginástica Acrobática (Anexo XI) é uma atividade desenvolvida anualmente pelo GEF. Realiza-se geralmente no último dia de aula do ano letivo e tem lugar no pavilhão da ESFF. Os alunos convidados a participar neste evento são

principalmente, os finalistas do 12º ano de escolaridade, em virtude da ginástica acrobática ser contemplada nos seus currículos na disciplina de EF. Esta atividade é daquelas que movimenta mais alunos, tanto como espectadores como participantes. Este ano letivo, a atividade realizou-se no dia 3 de junho 2016.

No início do 3º período, foi proposto aos alunos a realização coreografias de dança em grupo. Foi também sugerido à turma que fossem apresentadas em público num evento a organizar. No entanto, esta ideia foi rejeitada em bloco, porque consideravam impossível construir algo que valesse a pena ser exibido fora da sala de aula não se queriam expor.

Contudo, quando faltavam duas semanas para o evento, voltou-se a tocar no assunto e na possibilidade de apresentar os trabalhos, aproveitando a oportunidade do Sarau. Um dos grupos ficou entusiasmado e aceitou o desafio, trabalhando, a partir de então, para de estarem preparados. O outro decidiu, num primeiro tempo, manter os objetivos iniciais, filmando a coreografia e fazer uma representação restrita à turma, mas depois de alguns dias de reflexão, mudou de ideia, aceitando igualmente o desafio.

No dia do Sarau, os alunos apresentaram-se no pavilhão com muitos “receios” e alguns disseram que já não queriam participar. De facto, foi impressionante o número de espetadores presentes (pavilhão quase cheio) e a presença de grupos de dança exteriores à ESFF e com outro tipo de experiência noutros eventos a nível regional.

Esta situação tinha de ser resolvida, todos haviam de participar porque tratava-se de uma coreografia de grupo. Este trabalho e esta atividade tinham como principal objetivo aumentar os níveis de autoestima dos alunos, como relatado na UD3 e a desistência à última da hora, poderia ter um efeito nefasto e contrário ao pretendido.

Faltava menos de meia hora, a turma e o professor reuniram-se na arrecadação do material, para estarem a sós. Naquele momento, todos ficaram em roda de mãos dadas olhando uns para os outros. O objetivo naquele momento era um só: fazer com que eles se esquecessem do público e se focassem unicamente numa coisa: a coragem de assumirem o seu lugar, o que muitos gostariam de ter tido mas que não a tiveram. Foi-lhes transmitida uma palavra de ordem que sempre reinou ao longo do ano: “Alegria”. O que aconteceu depois ficou naquele espaço e resultou em duas boas apresentações, cheias de entusiasmo e boa disposição.

Esta atividade era facultativa e realizou-se fora das aulas de EF da turma. Alguns indicadores permitem concluir que foi um instrumento fundamental para o sucesso da intervenção pedagógica:

- Todos os alunos envolveram nas diferentes fases do projeto;
- A dinâmica de grupo existente permitiu os alunos acreditarem que eram capazes de concluir a coreografia e de a apresentar em público;
- Os níveis de autoestima dos alunos aumentaram;
- Esqueceram-se que quase desistiram de apresentar e no fim, reclamaram de alguma desorganização ao nível da música que não parou como estava previsto. O problema deixou de ser o medo mas sim fazer o melhor possível para se valorizarem;
- Receberam elogios dos colegas quando acabaram a representação;
- Agradeceram o professor por não os ter deixado desistir.

Podem ser consultado o *link* de acesso para o vídeo que foi partilhado com os EE no dia da entrega das notas no (Anexo XI).

Aulas extraordinárias Dança e Smashball

Ao longo do ano letivo, o professor estagiário interveio principalmente na sua turma manteve uma relação particular. No entanto, teve a oportunidade de leccionar outros turmas ou grupos. Neste último exemplo apresenta-se experiências letivas que marcaram a formação de um aluno em particular, o professor estagiário.

Estas aulas extraordinárias permitiram-lhe testar a sua capacidade de liderança, de comunicação, de adaptação, de montagem de estratégias, de no fundo assumir diferentes tipos de público. Tratava-se de um processo ligeiramente distinto de aquele empreendido com a sua turma habitual tendo sido principalmente centrado no conteúdo e no professor. O tempo e número de intervenção reduzido levou-o a focar-se na transmissão da mensagem com sucesso.

Uma das oportunidades foi no âmbito do desenvolvimento das nossas Ações Científico Pedagógicas Individual (ACPI) e Coletiva (ACPC). Foram realizadas 3 aulas relacionados com o *Smashball* a três turmas diferentes em blocos de 90 minutos, no início do segundo período e outra intervenção de “demonstração” de uma duração de 25 minutos dirigido a professores e treinadores.

A segunda oportunidade que se quer destacar apresentou contornos bem diferentes por ter sido endereçado um convite ao estagiário. O professor afirmou que os alunos de uma turma de 11ºano, após terem assistido a uma aula da turma do professor estagiário, pediram-lhe para também ter uma aula de Dança. Foi evidentemente aceite o desafio e realizada uma aula de 90 minutos de forma autónoma com esta turma.

Estas experiências pedagógicas contribuíram por diversas razões para a formação do professor estagiário:

(i) Sair da sua zona de conforto por enfrentar públicos variados, e utilizando conteúdos com os quais não era “especialista”; (ii) Conseguir passar uma mensagem e “vender” o seu produto, ser convincente e rapidamente ganhar a confiança de uma audiência (sem poder aproveitar de um relacionamento igual ao que tinha com a sua turma); (iii) Selecionar as estratégias, conteúdos que conseguiam ser exequíveis, motivadores e eficazes; (iv) Ter uma comunicação clara, concisa que permitisse rentabilizar o tempo disponível e reduzir a perda de tempo na organização das tarefas, não podendo aproveitar das “rotinas” existentes na turma habitual.

Estas aulas “extras” permitiram testar e desenvolver as competências como futuro docente. A aceitação desses desafios levou a vivenciar situações “críticas” que criaram condições para que, perto dos seus limites, houvesse adaptação.

4.4.3 EFERAM-CIT

Enquadramento

O Departamento de Educação Física da UMa e em particular o núcleo de pedagogia composto pelos professores/investigadores Professor Doutor Helder Lopes, Professora Doutora Ana Rodrigues, Prof. Doutor Ricardo Alves, Mestre Ana Luísa Correia e Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia tiveram iniciativa e lideraram um projeto de investigação denominado por Educação Física nas Escolas da RAM – compreender, intervir, transformar (EFERAM-CIT).

Tal intervenção justificava porque (i) contribui para a promoção da participação ao longo da vida em atividades físicas que tem um impacto positivo significativo na saúde e bem-estar geral das pessoas (ii) a EF assume um papel elementar no processo educacional, porque prepara as crianças e adolescentes para

adotarem estilos de vida mais saudáveis (iii) hábitos e atitudes relativos à atividade física desenvolvidos na infância e adolescência podem perdurar até à idade adulta com impacto direto na saúde e qualidade de vida das pessoas; (iv) uma das principais missões da EF é, “promover ambientes” que potenciem a aquisição de hábitos de atividade física ao longo da vida; (v) o desenvolvimento da aptidão e melhoria dos *skills* são importantes, mas devem ser enquadrados num objetivo mais amplo: formar alunos com conhecimentos, atitudes e *skills* para serem mais ativos ao longo da vida.

Os Objetivos do estudo passavam por (i) caracterizar a perceção e a atitude dos alunos face à EF escolar (ii) descrever os estilos de vida dos alunos das escolas da RAM, e (iii) investigar a relação entre a perceção e a atitude dos alunos face à EF, controlando pelos Estilos de Vida.

O grupo de investigadores considerou pertinente envolver os alunos dos núcleos de estágio no projeto. Desta forma, foi possível reunir condições materiais (instalações desportivas das escolas) e humanas (professores e alunos) para poder operacionalizar o protocolo do estudo. Foi também e sobretudo uma oportunidade para os estagiários (i) participaram ativamente num estudo científico desenvolvendo competências relacionadas, (ii) potencializar esta ferramenta incluindo-a na estratégia pedagógica global aplicada a sua turma, (iii) desenvolver competências ao nível do trabalho colaborativo entre pares e, (iv) enriquecer a avaliação inicial da turma.

Metodologia e Procedimentos

A amostra foi composta por cerca de 350 alunos do 3º ciclo e secundário oriundos das Escolas seguintes: (i) Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Da Silva, (ii) Escola Secundária Francisco Franco, (iii) Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco e, (iv) Escola 2º e 3º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro.

O grupo de investigação Selecionou, adaptou e validou os instrumentos para depois proceder a fase de preparação/treino da equipa/estagiários que iniciou-se na primeira semana do mês de Abril. O estudo piloto realizou-se no dia 13 de Abril 2016 na ESFF.

Uma folha de informação ao participante e o consentimento informado para a participação no estudo foram distribuídas e recolhidas atempadamente para iniciar as

avaliações por questionário *online* à partir do dia 17 de Abril 2016. O início das avaliações da aptidão física e composição corporal iniciaram-se a dia 21 de Abril 2016.

Foram submetidos, durante a aula de EF, dois questionários aos participantes com uma duração aproximativa de 45 minutos cada. Eram relacionados com a caracterização da percepção e da atitude do participante face à EF e com os estilos de vida adotados. Foram realizados posteriormente testes de aptidão física relacionada com a saúde, recomendados pelo PNEF (EUROFIT e FITNESSGRAM), e medições da composição corporal (altura, Massa corporal, perímetro da cintura, pregas de adiposidade subcutânea).

Balanço

Esta atividade permitiu ao estagiário desenvolver competências na área da investigação. De facto, pôde ler, compreender, treinar e aplicar um protocolo de um estudo científico em contexto real. Foi também estimulado no sentido de planificar a realização dos questionários e testes físicos na respetiva escola. Teve que ponderar e encontrar soluções para que fossem criadas as condições materiais, temporais e espaciais requeridas. Foi uma tarefa desafiador no sentido em que se tratou de um trabalho de grupo e que todos tinham suas atividades normais planificadas e tiveram que ter capacidade de adaptação para poder colaborar e efetivar o projeto.

O estagiário também pôde aproveitar os dados recolhidos para partilhá-los e discuti-los com os seus alunos procurando assim desenvolver o conhecimento do “eu” dos mesmos e consciencializar a turma pela importância da adoção de um estilo de vida saudável. Foram construídas e distribuídas fichas individuais para cada aluno participante (ANEXO XII EFERAM-CIT).

O EP ficou com carácter mais holístico com este projeto colocando elevando sem dúvida a qualidade do Mestrado em Ensino de EF da UMa.

A iniciativa também tem a virtude de poder uniformizar um trabalho que é feito em muitas escolas onde são aplicados testes físicos e questionários aos alunos. De facto, a aplicação de um protocolo científico validado único que dava origem a uma base de dados regional permitiria rentabilizar (tempo, utilização das informações, etc.) o processo, torná-lo mais eficiente e capaz de dar origem a estratégias de intervenção mais fundamentadas.

4.5 Balanço geral da prática letiva

Optou-se por realizar balanços intermédios ao longo dos diferentes temas que compõem o capítulo da parte letiva que focaram aspetos mais específicos relacionados com fatores estruturais, funcionais e estratégicos. Neste balanço final que se dividiu em três focos de interesse, apresenta-se alguns comentários e apreciações gerais que marcaram esta componente do EP.

4.5.1 O professor estagiário

“(...) questionar pode ser o primeiro passo para quebrar as rotinas, o deixar andar, o fazer reprodutor e acéfalo, enfim a manutenção do estado das coisas”(Lopes, 2005). O primeiro aspeto que não se pode deixar de realçar, prende-se com a fase de adaptação correspondente as primeiras semanas do EP. De facto, como em qualquer outra experiência nova, foi necessário algum tempo para que o NE se integrasse e familiarizasse com o novo meio. A esta condição inicial acresce as tarefas inerentes ao início do ano letivo relacionadas com a AI, as primeiras experiências de lecionação e a planificação anual.

Muitas das decisões e opções que foram tomadas não tiveram tempo, nem houve a capacidade, naquele momento, de serem devidamente ponderadas e foram uma resposta à “urgência” do instante e a necessidade de operacionalizar. Decidiu-se seguir os conselhos dos orientadores e focar-se em alguns pilares fundamentais que condicionariam e ajudariam a construir bases saudáveis para a prática letiva.

A prioridade foi de apresentar com clareza as regras de funcionamento e a dinâmica das aulas, decorar os nomes dos alunos, criar um clima favorável à aprendizagem, criando uma relação entre professor e aluno de respeito, gerir e controlar a turma. Nessas primeiras aulas não nos preocupamos em demasia com a potencialização de conteúdos ou das próprias capacidades dos alunos, focando-se na relação professor-aluno e na própria AI da turma.

Considera-se que foi uma boa escolha dadas as circunstâncias, porque em que esses primeiros contactos permitiram criar umas boas primeiras impressões, um clima positivo e de confiança mútuo. Outra gestão desta fase onde não se cultiva o aspeto “Humano” entre o professor e os alunos, poderia dificultar a aplicação de estratégias, à posteriori.

Mesmo se algumas das tarefas que foram realizadas nas primeiras semanas poderiam ter sido, em parte, antecipadas durante os meses que precedia o início das aulas, atravessar estas turbulências iniciais foi um momento essencial do EP. O NE aproximou-se dos seus limites e teve que tomar decisões em situações críticas assegurando intervenções que visavam objetivos essenciais. A AI e sobretudo as relações humanas, parâmetro inibidor desta profissão, motivou as primeiras intervenções.

Um outro aspeto está relacionado com a construção das ferramentas pedagógicas como o PA, as UD e os planos de aula.

Foi dedicado um tempo considerável nestas tarefas ao longo do EP. Como é evidente, o custo temporal dedicado à elaboração das UD e dos planos de aula foi progressivamente diminuindo para se estabilizar e se tornar sustentável sem deixar de poder ser consultável por terceiros e também servir as necessidades do processo.

De facto, aquelas ferramentas tinham a virtude de sistematizar e permitir o controlo de todo o processo pedagógico. A construção de documentos escritos permitia formular uma serie de informações e intencionalidades conceituais e operacionais que podiam ser revistas e reformuladas. Sem ter nenhum documento contendo até as mais simples informações como a data, o número de aula, os conteúdos, as instalações, entre outras poderia estar em causa a própria coerência e a capacidade de refletir sobre o processo.

A estrutura e os conteúdos das ferramentas pedagógicas foram evoluindo procurando responder às necessidades do professor, à evolução dos alunos ao longo da prática letiva e a própria matéria utilizada. Houve sempre a preocupação de potencializar estas ferramentas tornando-as mais funcionais e operacionais.

Por exemplo, com a introdução de certas categorias no plano de aula como: “indicadores e comportamentos solicitados” ou “grupos” o instrumento tornou-se mais operacional e auxiliava o professor. Outro exemplo é ter optado por colocar uma secção “banco de exercício” na UD2 que, sem propor situações de aprendizagem específicas, apresentava algumas variáveis e possibilidades que facilitou a construção do planeamento diário.

Como é evidente, o objetivo não foi de construir e apresentar receitas que seriam contra produtivas e incoerentes com o processo de ensino aprendizagem assumido. Mantendo algumas categorias estruturantes indispensáveis, acrescentava-se ou dispensava-se outras de forma a se adequar às necessidades do processo.

Considera-se que as ferramentas pedagógicas utilizadas deviam ter uma importância prática no dia-a-dia do professor para auxiliá-lo na planificação, operacionalização e controlo do seu processo didático pedagógico. Além do caráter prático, as ferramentas devem ser flexíveis e pessoais de forma a serem adaptadas sempre que necessárias às necessidades do professor que as utilizam.

Ao nível da capacidade de conduzir a prática letiva, observou-se alguns indicadores que permitiram verificar algumas evoluções positivas ao longo do EP.

No que toca à gestão da aula tinha-se inicialmente algumas dificuldades em relação ao tempo de instrução que, por vezes, podia prolongar-se. Operacionalizou-se algumas estratégias, como por exemplo a utilização de situações já conhecidas pelos alunos para reduzir o tempo de adaptação às novas tarefas ou ainda reportou-se a informação a ser transmitida, no início da aula, no próprio plano de aula. Ao longo do ano letivo, verificou-se que a aula foi ganhando tempo disponível para a prática.

Em relação ao controlo da turma, registaram-se, muito pontualmente, alguns comportamentos de desvio nas primeiras aulas. As estratégias adotadas permitiram que não ganhassem outras proporções.

A principal estratégia foi a de procurar envolver toda a turma num processo de autorregulação. Reagir prontamente e firmemente aos comportamentos desviantes ou ainda ficar em silêncio e deixar a turma chamar a atenção aqueles que estavam menos atentos.

Ao longo da prática letiva, os alunos funcionavam como um grupo e chamavam a atenção a quem não deixava a aula decorrer na sua normalidade sem que o professor tivesse que intervir. A atitude do professor foi evoluindo no sentido de responsabilizar cada vez mais a turma para o sucesso ou não da aula, posicionando-se como um guia de referência com quem eles podiam contar.

Ao nível da escolha das situações de aprendizagem administradas também houve ao longo da prática letiva uma evolução positiva. A turma recebeu sempre muito bem as tarefas propostas nas aulas o que já era um indicador encorajador. Demonstrava que de alguma forma as aulas eram motivantes e adaptadas às expectativas dos alunos.

No entanto, apesar de isso ser uma condição fundamental, não era o suficiente para avaliar o sucesso da aula. As situações de aprendizagem e os conteúdos propostos eram instrumentos e mereciam o máximo cuidado na sua seleção e manipulação para provocar as adaptações e consequentes transformações desejadas aos alunos.

Procurou-se adequar as situações de aprendizagem ao nível da turma e às suas necessidades. Por exemplo, o jogo dos passes sem bola, realizado algumas vezes ao longo da prática letiva permitia eliminar algumas lacunas ao nível do domínio de certas habilidades específicas do jogo observado na AI, mas não retirava a essência e riqueza da atividade. Assim podiam jogar e desenvolver competências ao nível da comunicação e da própria dinâmica de grupo apesar das limitações.

Adaptou-se as tarefas a cada aluno ou grupo de alunos, sempre que isso era possível. A diferenciação pedagógica operacionalizava-se através da adaptação das tarefas e/ou dos objetivos, utilizando os grupos, os handicaps/condicionalismos, a organização da aula em estações ou ainda a possibilidade de ter iniciativas pessoais a qualquer momento.

Contudo, algumas tarefas propostas e respetivas estratégias mereciam ser ainda mais potencializadas:

(i) Desenvolver ainda mais a utilização das novas tecnologias. Foram utilizadas em vários momentos da prática letiva (redes sociais, tablet, câmara de filmar). Procurou-se que elas fossem um instrumento para uma rotura pedagógica que colocava o aluno, no centro do processo, ator principal da sua aprendizagem. No entanto, nem sempre foi possível por diversas razões: Não acesso à internet, a não realização das tarefas de casa, o hábito já instalado onde devia ser o professor a trazer tudo feito, etc.

“ Se os smartphones, tablets, computadores e a respetiva ligação à internet fazem parte da nossa vida quotidiana e reconhecidamente podem ser um poderoso instrumento de trabalho e de prazer... porque é que estão praticamente banidos da grande maioria das “salas de aula”? É certo que há

algumas experiências pontuais, ainda muito embrionárias, e até se levantou, ultimamente, a possibilidade dos idolatrados exames serem realizados “online”. Contudo, a verdadeira questão é se, no essencial, há ou não uma rotura com um processo pedagógico centrado nos professores e em programas disfuncionais e desajustados da realidade?”

(Lopes, 2016, p.9)

(ii) As fichas de registo das performances dos alunos e as filmagens foram muitas vezes utilizadas nas aulas. Tinham, principalmente, o intuito de desenvolver a capacidade relacionada com o conhecimento do “eu”. O aluno registava e visualizava os seus próprios resultados. Esta estratégia permitia que ele pudesse verificar a sua própria evolução e sobretudo compreender algumas variáveis relacionadas que podiam ser melhoradas. Considera-se que tanto nessas fichas como nos vídeos, poderia ter sido feito um trabalho para permitir ao aluno comparar-se com outras performances de referência (atletas regionais, nacionais ou mundiais).

Finalmente, a prática letiva teve vários pontos positivos no que toca à gestão e controlo da turma esbatendo rapidamente as dificuldades iniciais. A capacidade em responder às solicitações dos alunos aumentou ao longo das aulas, estimulando sempre uma relação e um clima favoráveis.

Procurou-se, sempre, construir um processo de ensino aprendizagem que colocasse o aluno no centro do processo de aprendizagem, procurando ser um guia, escolhendo as estratégias mais adequadas. Considera-se que este processo estará sempre em construção ao longo da carreira do docente que procura, sempre, o melhor para os seus alunos e acredita no poder da EF para a transformação do Homem.

4.5.2 Os alunos

Nesta parte da reflexão, aponta-se e comenta-se alguns indicadores que refletem as adaptações/transformações que os alunos demonstraram ter sofrido, ao longo da prática letiva, relacionando-os com os objetivos gerais propostos.

Um dos objetivos foi desenvolver o gosto pela prática de atividade física. Na AI observou-se que alguns alunos tinham desistido da disciplina de EF no ano anterior, que a turma não tinha tido uma boa perceção da disciplina e que poucos praticavam desporto. No entanto, conseguiu-se uma boa taxa de assiduidade e um bom empenho

nas aulas. Questionados novamente, verificou-se que os alunos mudaram de opinião em relação a disciplina e alguns desenvolveram o gosto pela prática desportiva e integraram clubes regionais.

Outro dos objetivos principais da prática letiva foi desenvolver a capacidade de comunicação numa turma que continha alunos muitos reservados e introvertidos, oriundos de turmas e/ou escolas diferentes que denunciavam dificuldades em expressar-se comunicar, particularmente, em situação de jogo.

Ao longo das prescrições, os alunos com maior dificuldade conseguiram assumir a liderança em vários momentos da aula. Inicialmente em situações criadas pelo professor e progressivamente por iniciativas próprias.

Por exemplo, verificou-se que o aluno que se apresentava como sendo um dos elementos mais reservados, através da orientação (manipulação da bússola) e do basquetebol conseguiu-se levar a turma toda a realizar tarefas lideradas por ele. Outros alunos menos proficientes, estiveram na origem de iniciativas para a abordagem dos desportos de combate ou da Zumba nas aulas e coorganizaram e apresentaram ao resto da turma aos convidados e objetivos da ação.

Outro indicador depara-se com a interação verificada na prática do DC ou Dança. Observou-se, por exemplo, que os alunos procuraram montar estratégias eficazes e criativas para tirar partido dos alinhamentos no Rugby e discutir e encontrar compromissos na construção das coreografias de Dança e todos avançaram com ideias e sugestões.

Em relação à capacidade de desenvolver trabalhos de forma autónoma, verificou-se na AI que a turma tinha dificuldades em ter iniciativas e mostrava pouco empenho em estações onde o professor não se encontrava ou na realização dos trabalhos de casa. No entanto, ao longo das aulas, das estratégias montadas e das “agressões” sofridas pelos alunos observou-se uma melhoria neste aspeto e, no último período, os alunos já estavam numa dinâmica diferente onde era natural que eles participassem ativamente na construção da aula.

Por exemplo, pediam ajuda para melhorar algum elemento da sequência de ginástica de aparelhos sem que fosse exigido pelo professor, traziam música e diferentes aparelhagens por iniciativa própria. O aluno que não podia fazer a aula por limitações

física/saúde implicava-se naturalmente nos trabalhos, naquilo que lhe era possível fazer, “ousaram” trazer um instrumento para tocar na aula, as fichas de registo eram preenchidas de forma mais rigorosa sem intervenção do professor. Não esperavam que fosse sempre o professor a programar tudo.

Finalmente, outro dos objetivos que se procurou atingir foi aumentar os níveis de autoestima dos alunos que tinham uma perceção baixa das suas capacidades na disciplina e eram, nas outras disciplinas, alunos pouco valorizados.

Com mérito próprio, os alunos acabaram o ano letivo com notas muito razoáveis na disciplina de EF, o que demonstra, de alguma forma, que tinha uma perceção algo distorcida daquilo que eram capazes de fazer. Também realizaram muitos trabalhos onde puderam valorizar-se e pelas quais admitiram ter tido orgulho em organizar e operacionalizar.

A melhoria observada nas performances desportivas observáveis nas diferentes matérias como o atletismo (fichas de registo individuais), na aptidão física (número de aluno a realizar os testes), na ginástica de aparelhos (elementos realizados pela primeira vez!) entre outras, testemunharam dos níveis crescente de autoestima. Outros momentos marcantes como as atividades do Franquinho 2.0, a exposição de artes, os cartazes, o vídeo da turma contribuíram, consideravelmente, para a valorização dos alunos.

A participação no Sarau de Dança foi, sem dúvida nenhuma, um dos momentos mais marcantes do ano letivo por não ser uma turma com uma aptidão especial para a Dança e não se sentiam capazes de algum dia participar. Contudo, ao longo do terceiro período, a boa dinâmica que se foi criando nas aulas, permitiu que eles chegassem a construir uma coreografia a convencer-se que eram capazes. Foi um momento crítico, os alunos estavam minutos antes no estado de pressão e tensão enorme, nos seus limites (até choraram e pensaram em desistir). No entanto foram até ao fim e concretizaram a coreografia de forma brilhante, um indicador claro da mudança operada nos alunos.

Não são refletidos neste capítulo todos objetivos imediatos, nem todos os objetivos mediatos que serviram. Só refletem alguns indicadores que ajudaram a avaliar o efeito das intervenções no desenvolvimento das competências dos alunos. No entanto, através das autoavaliações realizadas ao longo do ano letivo, das reflexões dos alunos

sobre as atividades e das próprias avaliações da prática letiva verificou-se que os alunos sentiram que as aulas contribuíram para sua transformação de forma efetiva e positiva.

4.5.3 O núcleo

Não se podia realizar uma reflexão sobre a prática letiva sem destacar a importância do NE, das pessoas que o compõem e das suas dinâmicas para o sucesso da prática letiva e da própria transformação do docente em formação. O estágio pedagógico é o momento privilegiado da formação inicial do docente onde, através da investigação-ação, é criado um clima de revisão e transformação de certas questões relacionadas com a realidade educativa.

“Permite ao docente questionar o seu próprio trabalho, focalizando problemas, mobilizando estratégias que lhe permitam superá-los, potenciando assim todo o processo de ensino/aprendizagem. Nesta ordem de ideias, poderão ainda ser superadas discrepância e hiatos que possam existir entre o binómio teoria e prática, melhorando significativamente a qualidade da educação”

(Mendes e al., 2012, p.146).

Para que isso seja possível segundo os mesmos autores, a disponibilidade e a qualidade das intervenções dos diferentes intervenientes é fundamental. A aprendizagem colaborativa através da interação constante com os docentes orientadores, docentes cooperantes, colegas e outros intervenientes é uma das estratégias centrais para o sucesso daquela etapa de formação.

Destaca-se esta questão do núcleo, porque conseguiu não só retirar algumas pistas de reflexão e de ação para a prática letiva ao longo das 16 reuniões de núcleo como se desenvolveu capacidades ao nível do autoconhecimento, através das retrospeções realizadas e das próprias dinâmicas impostas.

De facto, houve da parte dos estagiários um esforço realizado no sentido de preparar as reuniões de forma a rentabilizar o tempo das mesmas e dos próprios intervenientes. Começou-se por construir ordens de trabalho para cada reunião. Muitas delas foram convocadas inicialmente pelos orientadores mas muitas também solicitadas pelos próprios estagiários. De facto, percebeu-se que não era um momento e um espaço de avaliação/controlo, mas de partilha onde se podia e se devia aproveitar as perspetivas de cada um, para refletir e construir o processo.

4.5.4 GEF/Funcionários/ESFF/UMa

Ao longo do ano letivo, houve uma aproximação com o GEF em função das interações que se teve oportunidade de criar com os professores. Destaca-se esta realidade, porque se considera que foi uma das chaves para a sua integração no meio escolar. Vê-se que a sua capacidade para criar uma relação de confiança e respeito com o GEF permitiu enriquecer o EP. De facto, pôde-se participar em ações e atividades dos colegas verificando um comportamento recíproco. Houve oportunidades para trocar impressões e observar as aulas uns dos outros, partilhando perspetivas e estratégias.

Junto de todas as instituições que se teve a oportunidade de frequentar, mas também dos outros docentes, dos funcionários e do próprio conselho executivo, os estagiários procuraram veicular uma imagem positiva de competências e profissionalismo obtendo assim da parte dos diferentes elementos o devido respeito e a ajuda necessária para desenvolver as suas funções e as diferentes atividades. Recebeu-se *feedbacks* e elogios que só valorizaram o trabalho realizado. Os estagiários tinham a responsabilidade de representar dignamente à entidade formadora de origem, a UMa.

4.6 Reflexões sobre a intervenção pedagógica

4.6.1 O professor faz toda a diferença

As tomadas de decisão relacionadas com a planificação e seleção de atividades para as aulas resultam de um conjunto de atitudes e convicções do professor sobre o ensino, sobre o que resulta e não resulta na aprendizagem dos alunos. Essas duas características do docente determinam o seu comportamento e o próprio clima da aula (forma como interage com os alunos, o que privilegia que aprendam, as metodologias adotadas, o estilo de ensino privilegiado, a forma como os avalia, etc.) (Lopes & Silva, 2015).

Parece ser essencial que sejam identificadas, compreendidas e analisadas as práticas que poderão levar o professor a fazer a diferença na aprendizagem dos alunos. O professor pode consultar e aprender a dominar o que a investigação relacionada proporciona como orientações sobre a natureza do ensino eficaz de forma a poder ajustar o seu comportamento. No entanto, essas recomendações não podem ser vistas como regras dogmáticas nem ser, como é evidente, consideradas como parâmetros únicos de avaliação do sucesso da aula.

“Na verdade, a investigação educativa proporciona orientação sobre a natureza do ensino eficaz, não a fórmula do ensino eficaz. Os seus contributos devem ser vistos como referência, como ponto de partida do processo de investigação reflexiva e não como prescritivos da prática do professor”

(Marzano citado por Lopes & Silva, 2015, p. 16).

O professor deve procurar possíveis soluções na literatura especializada, componente da ciência do ensino, sem nunca desconsiderar o contexto de desenvolvimento da sua ação, componente de Arte do ensino. Por outras palavras, a sua intervenção pedagógica deve caracterizar-se por práticas e atitudes que se constroem na relação dialética entre a teoria de ensino e as características da prática, do contexto real do seu desenvolvimento (Lopes & Silva, 2015).

O processo de ensino aprendizagem é complexo e ainda outros parâmetros devem ser contemplados pelo professor na concretização da sua ação. Não deve unicamente se preocupar com o que fazer e como fazê-lo, mas sobretudo e antes de, com as razões para o fazer. A conjugação destas preocupações parece ser a mais acertada no sentido em que permite colocar o aluno no centro do processo educativo. Porque adotar tal ou tal atitude, tal ou tal metodologia ou instrumento não faria sentido a não ser por responder às necessidades dos alunos.

“Nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem, cabe aos o professores, perceber os “ porquês” de os alunos se envolverem ou não nas atividades e, só depois, pensar no “ como” agir de forma a orientar e estimular o aluno.”

(Serpa citado por Perreira, 2013, p.6)

Num estudo realizado por Hattie (citado por Lopes & Silva, 2015) verificou-se que o efeito do professor no rendimento escolar dos alunos é significativo podendo ser responsável por uma variação na ordem dos 30 %. Verifica-se então que o professor é o segundo elemento mais preponderante no sucesso da aprendizagem após o próprio aluno. No mesmo estudo o autor considera que o professor é o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar.

O professor é um catalisador de processos de amadurecimento que tem como principal função desenvolver as competências e capacidades dos alunos (Lopes, 2014a).

Para isso ele tem a responsabilidade de escolher as estratégias, instrumentos e objetivos mais ajustados à sua missão (Jacinto *et al.*, 2001).

Não é tarefa difícil lembrar-se de um professor que se tenha destacado pela sua capacidade de influenciar o desempenho (ou não desempenho). Tendo isso em conta bem como as recomendações das investigações dedicadas a esta temática, foi sempre um objetivo central na intervenção pedagógica realizada, garantir um comportamento coerente, criando todas as condições possíveis para assumir o papel de agente de mudança.

Muitos momentos, além daqueles partilhados na sala de aula, são tantas oportunidades para fomentar este clima positivo entre alunos e professor. Encontros ocasionais nas instalações da escola, na rua, no café eram momentos privilegiados para numa breve troca de palavra anódina e simpática, relembrar um trabalho, questionar sobre os projetos em curso, questionar sobre o próximo teste de português, etc... No fundo criar um relacionamento positivo, de confiança.

Os alunos não podem ser vistos como um grupo homogêneos e nem todos reagem da mesma forma aos comportamentos do professor. Conhecer os seus alunos passa pela capacidade de adequar a atitude que melhor terá efeito na aprendizagem de cada um. O repertório do professor para “passar a mensagem”, provocar a adaptação do aluno, num mundo ideal seria tão variado como existe alunos diferentes. A sensibilidade e a capacidade de adaptação do professor a estas variações poderão fazer toda a diferença.

“O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.”

(Freire, 1996, p. 96)

Lopes e Silva (2015) concluem os seus trabalhos, afirmando que os professores mais eficazes são: adeptos da improvisação; testam hipóteses sobre os efeitos do seu ensino; criam na sala de aula um clima positivo que estimula a aprendizagem e têm: uma profunda compreensão da matéria, propensão para resolver problemas de ensino,

respeito pelos seus alunos, uma elevada sensação de controlo; elevados níveis de paixão pelo ensino e pela aprendizagem. Contudo, não existem receitas.

Os professores devem, sobretudo, conceber-se como profissionais em constante desenvolvimento e aprendizagem. O seu sucesso é avaliado pelo sucesso que os alunos têm nas suas aprendizagens.

4.6.2 O Sistema Educativo

O quadro atual da sociedade modificou-se consideravelmente. A informação e o conhecimento é disponível e deixou de ser um privilégio para um número reduzido de indivíduos, vive-se na era da abundância (Figueiredo, 2011; Lopes *et al.* 2014a). A evolução complexa e rápida que se vive hoje, tendo em conta as mudanças no conhecimento, nas tecnologias disponíveis, nas metodologias, entre outros, obriga a novas formas de pensamento que levem a atuar de forma diferente criando soluções adaptadas a um amanhã que se sabe que será diferente. (Simões *et al.*, 2012)

Num sistema educativo tradicional ainda hoje predominante, pouca coisa mudou desde o seu nascimento com a revolução industrial no final do século XIX. No entanto, os estudantes, a sociedade, o mercado de trabalho sofreram alterações profundas. A escola de massas, onde um professor ensinava ao mesmo tempo e no mesmo lugar dezenas de alunos, onde o conhecimento era centrado no professor e a formação centrava-se principalmente no ensino em vez de se centrar na aprendizagem, na reprodução em vez da produção, continua a dar resposta as necessidades de formação dos Homens para este amanhã incerto?

“Neste cenário, começa a tornar-se evidentes as insuficiências dos sistemas escolares, tanto no que se refere à capacidade para se renovarem como no que toca à preparação das gerações futuras para um mundo onde a criatividade e a inovação se tornaram fatores primários de diferenciação.”

(Figueiredo, 2011, p.13)

Wagner (2008), investigador de inovação na educação no centro de tecnologia e empreendedorismo da universidade de Harvard, descreve que o que está a ser ensinado aos jovens nas escolas, não é aquilo que eles deveriam estar a aprender para triunfarem nas suas carreiras, numa economia global.

O autor defende que a escola deveria desenvolver sete "competências de sobrevivência" necessárias para que as crianças possam enfrentar os desafios futuros: o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, a colaboração, a agilidade e a adaptabilidade, a iniciativa e o empreendedorismo, a boa comunicação oral e escrita, a capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, a curiosidade e a imaginação.

Barroso citado por Martins (2013) apresenta para os problemas e os desafios que se colocam à escola, três futuros possíveis para o processo de escolarização: a hiperescolarização, a desescolarização e a refundação, todos eles potenciados pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A primeira hipótese seria “mais do mesmo” com o *upgrade* de alguns artefatos tecnológico (retroprojetores, vídeos, *powerpoint*, etc..) que teriam como efeito pequenas transformações nas práticas docentes, mas que não mudariam substancialmente a relação aluno-professor-conhecimento.

A segunda hipótese seria a “morte” da escola como instituição. A educação passaria então a ser feita em casa com os pais e com apoio de *software* educativos.

Finalmente, a terceira proposta seria o que o autor defende, uma entrada na era digital da escola acompanhada duma mudança das práticas pedagógicas, do currículo e do trabalho dos professores. Barroso (2013), cita dois exemplos nacionais, a Escola da Ponte e a proposta pedagógica Freinet como exemplos de soluções coerentes com aquilo que deveria ser a escola.

O poder político tem nas suas mãos a responsabilidade de trilhar novos caminhos. No entanto, a reformulação da “pesada máquina” do sistema de ensino vigente necessitaria, provavelmente, de uma maior estabilidade dos poderes executivos, possibilitando uma planificação a médio e longo prazo (passando pela formação dos professores, a organização administrativa, a resolução de problemas logísticos, as barreiras culturais, etc.).

Sem esperar por estas macro mudanças, defende-se que o professor (principal agente de mudança) tem a responsabilidade de concretizar iniciativas pedagógicas coerentes com as mudanças observadas. Adotar estilos de ensino (aprendizagem!) tendencialmente mais produtivos do que reprodutivos. No fundo, procurar afastar-se do

ensino (entendido como um processo centrado no professor) e favorecer a aprendizagem (entendido como um processo centrado no aluno).

O professor deve livrar-se do seu limitado papel transmissor de conhecimento para ser um mediador, entre o aluno e o saber (Barroso, 2013), assegurar situações criativas, promover a aprendizagem, levar a compreensão das razões por detrás das coisas, ler, sonhar, falar, encontrar soluções por si próprio.

“Ainda existe um longo caminho a percorrer no sistema educativo, não podemos assistir passivamente à sua “destruição”. Temos de ter um papel activo estimulando os nossos alunos para a aquisição de novas competências e potencialidades e contribuir para mudar as tendências que existem no ensino.”

(Simões et al. 2012 p.169)

A reflexão realizada permitiu apontar algumas pistas estratégicas que poderiam ser ainda mais desenvolvidas para concretizar algumas mudanças efetivas no processo de ensino aprendizagem:

(i) Promover sempre que possível a interdisciplinaridade por questões evidentes de lógica de aprendizagem, ligando o que é sempre, de alguma forma, interligado e nunca hermético e isolado. Cada grupo de professor tem a sua sala separada dos outros grupos (o que traz vantagens de organização temporal e espacial mais também de sensibilidades e interesses) e poucos são os momentos onde existe socialização entre os professores da mesma turma. O professor deve procurar conhecer, trocar ideias, apresentar objetivos e/ou projetos com os colegas de forma a promover esta cooperação;

(ii) Redefinir os deveres e direitos do representante dos alunos. Poderia ser ponderado um alargamento da sua intervenção de forma a desenvolver as competências inerentes a esta responsabilidade, como a comunicação, o sigilo, o espírito crítico, entre outras (ultrapassando as redutoras tarefas como aquela que lhe são (mal) atribuídas: distribuir folhas, contactar colegas, etc.). Por exemplo, parece ser pertinente defender a presença do representante dos alunos nas reuniões onde são debatidos assuntos relativos aos seus colegas. No fundo, promover a transparência e uma participação democrática efetiva dos principais interessados.

(iii) Repensar e valorizar o desporto escolar. Existe esta opção para quem gosta e pretende praticar uma modalidade no quadro da escola. O desporto escolar deve responder a esta procura, respeitando seu caráter inclusivo, sem nunca cair na tentação de ser seletivo e perder a sua essência e algumas das suas virtudes. Os resultados desportivos alcançados que decorrem das competições organizadas nunca poderão ser um fim em si mas ser parte integrante do processo educativo. Os diferentes núcleos também deveriam poder usufruir de horários de treino mais adequadas à prática desportiva, sem ter de deixar de almoçar para treinar.

(iv) Promover uma maior abertura à comunidade, nomeadamente aos EE. O professor poderia disponibilizar uma hora de atendimento, na qual cada EE poderia marcar uma reunião. A participação ativa dos mesmos deve ser sempre que possível encorajada nas atividades da turma ou mesmo da escola. Porque não abrir pontualmente, as portas das salas de aula? Fazer participar os EE nos trabalhos da escola (limpeza, cantina, bar, demonstração e partilha de experiência entre outro).

(v) Publicitar e valorizar os inúmeros núcleos, projetos, clubes existentes na escola para que os alunos tenham a oportunidade de se diferenciar, desenvolvendo competências á partir das sensibilidades, curiosidades e gostos de cada um.

(vi) Reorganizar as salas de aula poderia também ser uma forma de intervir. Porquê insistir numa disposição tradicional onde os alunos são “alinhados”/“arrumados” e o professor (num patamar elevado), debitando matéria à frente deles? Porque não criar zonas de trabalho de grupo, mesas redondas onde todos podiam olhar uns para os outros, no fundo transformar a sala de aula em espaço de trabalho?

(vii) Procurar rentabilizar os espaços de aula (campos de jogo e salas). Solicitar a sua utilização nas horas que não são ocupadas para permitir uma prática desportiva autónoma (comportamento estimulado nas aulas de EF) e possibilitar a realização de trabalhos de grupo, etc.

Fazer da escola mais do que um espaço de aula, onde se ensina matérias, um espaço de vida, um espaço interativo, um espaço de trabalho no qual os alunos possam se identificar e aprender. O futuro da escola é a mudança da organização do ensino, da relação pedagógica entre professores e alunos, da organização do tempo, do espaço, do

currículo. No fundo, a transformação da sala de aula, que é o núcleo duro da escola (Martins, 2016).

4.6.3 Desporto e Saúde

“Na interação do homem com o contexto, estabelecem-se, permanentemente, fenómenos de adaptação mútua. Quando esta relação dialéctica é estabelecida com base na cinestesia e a formação do homem é fundamental, estamos perante uma actividade desportiva.”

(Almada, 2008, p. 217)

A saúde não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade, é um estado de equilíbrio do ser humano em completo bem-estar físico, mental e social (Organização Mundial de Saúde - OMS, 1946). O profissional de desporto tem, juntamente com profissionais de outras áreas, a responsabilidade de agir para promover a saúde dos indivíduos.

Por definição, trata-se de um trabalho de equipa onde é preciso definir o trabalho que cada um deve fazer e como o articular com o trabalho dos outros (Lopes *et al.*, 2014b).

O professor de EF é um dos profissionais que, devido ao carácter obrigatório da escolaridade e da própria disciplina que lidera, poderá ter um papel fundamental. O PNEF (2001), documento que guia todo o trabalho do docente afirma que as aulas de EF devem garantir ao aluno *“uma atividade física correctamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, (...) numa perspectiva de educação para a saúde”* (p. 9).

Como deve o professor interpretar esta “educação para a saúde” e o que deve/pode fazer para educar para a saúde? Utilizando principalmente o PNEF apresenta-se algumas possibilidades.

O primeiro passo poderá passar por aprofundar, junto dos alunos, a compreensão da importância da prática regular de atividade física. Parece ser importante sensibilizar para que seja entendido como um dos fatores de saúde ao longo da vida, no sentido de incrementar os níveis de aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar.

Alguns exemplos retirados do PNEF: (i) consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras; (ii) Alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade; (iii) Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos das possibilidades de prática das atividades físicas e da aptidão física e da saúde das populações; (iv) Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança. (v) Relacionar a Aptidão Física e Saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente; (vi) Compreende a relação entre a dosificação da intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde;

Diferentes estratégias devem ser montadas pelo professor ao longo das suas aulas para procurar cumprir com alguns desses objetivos. Poderão ser aproveitados todos os momentos de aula mas também os trabalhos para casa e outras atividades extra curriculares/visitas de estudo para tal.

Além disso, o professor de EF deve conseguir que o aluno aplique essas recomendações e desenvolver uma prática desportiva fora da escola. De facto, ninguém pode forçar o aluno a fazê-lo e não é por ter consciência da importância e dos riscos associados que irá praticar. Desenvolver o gosto pela prática desportiva regular e autónoma parece então ser essencial.

Por exemplo, o professor pode assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações como está apontado no PNEF. De facto, existe uma multitude de matérias disponíveis bem como imensas formas de as utilizar para que os alunos se aproximem dos seus limites, sofrendo então alguma adaptação com prazer e satisfação. *“O Desporto é um meio multifacetado e que pode atuar de uma forma agradável e motivante (não precisamos de pôr açúcar à volta da pílula amarga)”* (Lopes et al., 2014b, p.4).

É primordial ainda entender que o professor de EF, não se pode contentar em aplicar receitas e reproduzi-las de forma massificada, acreditando que irão ter o mesmo efeito em todos os alunos. Todos têm necessidades, gostos, sensibilidades diferentes. Sabe-se que os estímulos devem ser adaptados em quantidade, qualidade e intensidade para criar um estímulo suficiente, capaz de desencadear uma reação de adaptação (perto dos limites de cada um) (Lopes *et al.*, 2014b).

Por exemplo, é evidente que uma carga externa de uma corrida de 10 minutos, em fila, 2 à 2, todos ao mesmo ritmo à volta do campo (como acontece em muitas aulas de EF) não terá a mesma carga interna para os 20 e poucos alunos da turma e em momentos diferentes (frequência cardíaca, dores articulares/musculares, sensação de esforço, desmotivação, se está a frente ou atrás, etc.).

Trata-se de diferenças nos planos, físico, psicológico e social que devem ser considerados quando se pretende promover a saúde do indivíduo. O professor de EF tem que construir a sua intervenção conhecendo esta realidade, percebendo a sua importância e dominando as metodologias para lidar com elas. *“É mais fácil aplicar padrões estereotipados, formatar em vez de educar, massificar em vez de personalizar”* (Lopes *et al.* 2013, p.7).

Finalmente, considerando que a EF é um meio privilegiado para a transformação do Homem, acredita-se que o professor deve educar para a saúde sensibilizando os alunos para a importância da prática de atividade física regular, encontrar formas prazerosas de participar nas aulas de EF e encorajar a prática desportiva extraescolar, personalizar tanto quanto possível as prescrições às necessidades de cada aluno mas sobretudo compreender o Homem como um todo.

A atividade desportiva é um meio poderoso que deve ser agilizado utilizando os diferentes grupos de atividades desportivas disponíveis, com princípios ativos distintos que permitam solicitar, quando bem utilizados, comportamentos que resultem (se induzidos) no desenvolvimento de capacidades, como a tomada de decisão, a montagem de estratégias, a capacidade de adaptação, o espírito crítico, a autonomia do aluno, entre outros.

Compete aos professores de EF não desvalorizar nenhuma das variáveis em jogo e encontrar um equilíbrio entre elas de forma personalizada, para não comprometer os resultados da sua atuação, sendo coerente com a definição de saúde da OMS (1946) mas

também com o caráter holístico do Homem. *“E é fundamental que se perceba que o Homem não é só fisiológico ou anatómico. É bem mais do que isso”* (Lopes et al., 2014b).

V. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE

5.1 Enquadramento/Conceitualização

Antes de poder planificar a atividade, considerou-se fundamental realizar um estudo prévio de forma a contextualizar e enquadrar o evento. Este processo iniciou-se com um trabalho de recolha, análise e cruzamento de dados.

Focou-se foi num primeiro momento as atividades que já tinham sido desenvolvidas por outros grupos de estágio em anos anteriores. Seguidamente, observou-se informações relativas às motivações dos alunos, aos objetivos do PNEF, às necessidades e expectativas da comunidade educativa, os recursos disponíveis e os próprios objetivos propostos para esta atividade no quadro do EP. O conjunto dessas informações permitiram perceber melhor o fenómeno, definir objetivos e montar estratégias de atuação adaptadas.

Restringiu-se a pesquisa das atividades desenvolvidas anteriormente aos últimos quatro anos, procurando manter uma lógica de continuidade, facilitar o acesso à informação e gerir o recurso temporal disponível. Tinha-se como principais objetivos caracterizar as atividades (tipo de atividade, objetivos, estratégias, etc.) e analisar as limitações/mais-valias/dificuldades apontadas pelos colegas. Duas iniciativas passadas captaram particularmente a atenção e estiveram na origem da proposta formulada.

O Franquinho

O Franquinho consistiu numa atividade lúdica/recreativa/desportiva composta por um conjunto de estações/jogos com carácter cognitivo, artístico e psicomotor colocadas em diferentes pontos da escola e realizadas num só dia. Envolvia equipas de 5 elementos que deviam percorrer todas as atividades e acumular o máximo de pontos para vencer.

A finalidade era a de aproximar aos vários agentes educativos da comunidade escolar: alunos, professores, EE, funcionários e membros do conselho executivo. São apresentados como principais objetivos desenvolver as competências pessoais e sociais, promover a interação, a interdisciplinaridade e mobilizar a comunidade escolar (Jasmins, 2012).

Esta atividade tinha sido promovida há já alguns anos (com a particularidade de ter sido organizada por professores de EF e atuais e membros do conselho executivo da ESFF) no quadro de uma atividade do núcleo de estágio em EF. Considerando o número de participantes envolvidos, a inclusão do Franquinho no PA durante alguns anos e as informações elogiosas recolhidas nas revistas da própria escola, tudo indicava que seria uma atividade com interesse.

No entanto, nos últimos dois anos, o Franquinho perdeu espaço, saiu do Plano de atividades do GEF e nenhum dos núcleos de estágio tinha optado por reativá-lo.

A atividade denunciava algumas potencialidades mas não podia ser relançada nos mesmos termos sob pena de conhecer o mesmo fim. Procurou-se destacar alguns aspetos que iam ser úteis para construir uma nova dinâmica mais adaptada ao contexto atual da escola. Apontam-se algumas informações recolhidas:

- Pontos fortes: O número e a diversidade dos participantes, a transdisciplinaridade, as parcerias, o carácter “festivo” e lúdico, a evidente potencialidade para envolver o GEF e os alunos nas diferentes fases do evento.
- Atenções a ter: O sistema de pontuação, a comunicação/divulgação do evento, a logística (recursos materiais/espaciais/humanos), o (re)lançar da(s) atividade(s), o(s) “porquê(s)” do abandono do projeto?

Medições de indicadores de Saúde

Nos últimos dois anos letivos, os grupos de estágio de EF da ESFF optaram por desenvolver uma atividade de integração no meio centrada na medição dos indicadores de saúde da comunidade escolar (IMC, % Massa Gorda, Pressão arterial, Glicémia). A atividade realizava-se em mais do que um dia, envolvendo um número considerável e variado de participantes (alunos, EE, professores e funcionários).

Os objetivos apresentados para esta atividade foram de medir e facultar dados sobre os indicadores relacionados com a Atividade Física dos participantes, assim como familiarizar os alunos com conceitos e técnicas de recolha e registo (Bárbara, 2015).

Fazia todo o sentido dar continuidade a esta atividade que apresentava a grande vantagem de ir ao encontro de alguns dos objetivos gerais do PNEF (2001) como o “Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades

físicas (...)” (p.14) e também com o objetivo central desta iniciativa que foi de mobilizar a comunidade escolar em torno de um evento promovido pelo núcleo de estágio na ótica da sua de intervenção na comunidade.

- Pontos fortes: A concentração da atividade num espaço único, o número e a diversidade dos participantes, o carácter pedagógico/ (in) formativo, as parcerias, a continuidade/repetição do projeto.
- Atenções a ter: Quais os efeitos práticos na comunidade a curto/médio prazo dos dados recolhidos? Qual a participação efetiva dos alunos? (cartazes, divulgação, etc.) Organização temporal (Vários dias? Que horas? Que data?).

Uma proposta “combinada”

A atividade proposta consistiu em combinar as duas iniciativas apresentadas, dando ênfase aos aspetos positivos apontados e minimizando os menos positivos. Considerou-se que os objetivos de ambas eram complementares e com forte potencial para a dinamização de um evento atrativo, consistente e equilibrado. O evento teve então dois polos de atração (Anexo XIII e XIV):

1. “Atividade Física e Saúde 2016”;
 - a. Rastreios de saúde;
 - b. Conferência;
2. O desafio “O Franquinho 2.0”.

Definiram-se algumas linhas orientadoras para a concetualização das atividades: (i) Utilização de um espaço único; (ii) Participação individual, competição desfasada e indireta; (iii) Participação durante o horário das aulas de EF ou fora do horário letivo; (iv) Participação gratuita e sem inscrição prévia; (v) Criação de um duplo polo de atração; (vi) Participação dos alunos das turmas do núcleo nas diversas tarefas e fases das atividades; (vii) Proporcionar um carácter duradouro ao projeto (monotorização e facilitação da replicação do evento); (viii) Definição clara dos públicos-alvo preferenciais para cada um dos momentos do evento.

Objetivos gerais:

- Envolver o maior número de participantes (alunos, professores, EE, funcionários, membros do conselho executivo);

- Desenvolver competências gerais e transversais referidas no PNEF (trabalho em equipa / organização / responsabilidade / liderança / criatividade / conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas)
- Desenvolver conhecimentos/competências ao nível da cultura e destreza geral;
- Disponibilizar dados pessoais (rastreios de indicadores de saúde) e sensibilizar os participantes para a importância de adotar um estilo de vida saudável;
- Desenvolver uma atividade prazerosa, interativa e inter-geracional;
- Disponibilizar ao grupo de EF um evento “pré-formatado” que seja passível de ser aproveitada e melhorada anualmente.

5.2 Planificação

O facto de a atividade contar com 2 polos de atração e 3 momentos marcantes, cada um com características distintas, amplificou as dificuldades inerentes a fase de planificação. O grupo teve que estar em várias frentes e sair claramente da sua zona de conforto para enfrentar este desafio. A definição de um cronograma com objetivos claros e prazos para os mesmos ajudou a articular todas as tarefas chaves que levaram ao sucesso da atividade.

Destacam-se alguns aspetos que foram determinantes para a fase inicial da atividade, explicitando a contribuição de cada um dos intervenientes.

O núcleo de estágio realizou um estudo inicial que auxiliou o diagnóstico de algumas lacunas e mais-valias das atividades precedentes e potencialidades do PA, de forma a intervir e construir um evento mais sustentado. Diversas estratégias foram definidas, visando a rentabilização do processo.

Por exemplo, a escolha da data para a realização das atividades foi uma estratégia utilizada para aproveitar a cedência das instalações desportivas da ESFF ao desporto escolar naquela semana. Em consequência, antecipou-se a anulação da maioria das aulas de EF, aproveitando a disponibilidade dos alunos e respetivos professores.

Outro exemplo prende-se com a construção e colocação de uma ficha de inscrição na sala do GEF para que os professores disponíveis registassem as suas respetivas turmas na atividade. Foi também devidamente informado e endereçado convites à comunidade educativa.

Para ambas as atividades foi necessário o núcleo de estágio criar sinergias com entidades parceiras. Foram utilizados diversos canais de comunicação, como o telefone e o correio eletrônico. Todavia, os contactos diretos realizados dentro da rede social de cada professor estagiário foram aqueles que obtiveram melhor taxa de respostas positivas, permitindo obter a colaboração de 8 diferentes entidades.

As turmas do núcleo de estágio também tiveram um papel ativo na preparação das atividades. Apesar de ser uma atividade mais abrangente que tinha objetivos definidos para toda a comunidade educativa, procurou-se envolver os alunos na conceção e preparação do evento, considerando que cada iniciativa devia ter a preocupação constante de colocar os alunos no centro do processo educativo e tudo devia ser perspectivada como uma oportunidade para desenvolver suas competências.

Sendo assim, dedicou-se para o efeito aulas onde os alunos ficaram encarregues da planificação e conceção dos diferentes desafios adotados no Franquinho 2.0. A partir de temas orientadores generalistas apresentados, os alunos foram propondo/testando e ajustando as suas ideias. Os professores estagiários colaboraram nesta tarefa, assumindo o papel de seleção e uniformização do regulamento e dos sistemas de pontuação.

A relação de respeito e de simpatia criado ao longo do EP para com os funcionários permitiu que se pudesse contar com eles para contribuir nesta fase de planificação. Além disso, eram eles os principais alvos pela conferência e pelos rastreios de indicadores de saúde propostos.

Tendo isso em conta, não foi difícil convencer o chefe dos funcionários, elemento “chave”, para participar ativamente na planificação da atividade. Ele teve um papel fundamental ao longo de toda a conceção das atividades. As visitas e escolhas dos espaços e recursos materiais, dos horários passou pelo filtro experiente deste agente que também teve uma influência importante na própria comunicação e divulgação do evento junto dos funcionários, ajudou na escolha da colocação dos cartazes em pontos estratégicos (máquina de “picar”).

Finalmente, optou-se por iniciar a divulgação informal e formal das atividades várias semanas antes da realização do evento ao nível do conselho executivo e do GEF. Assim pôde-se receber e ponderar alguns *feedbacks*, antecipar-se a outros potenciais eventos e atividades vindo de outros professores ou grupos e aproveitar a rede interna de

comunicação que passava pelo conselho executivo (correio eletrónico de todos os professores e grupos, autorização para colocação de cartazes em pontos estratégicos, aparições nas redes sociais e na agenda semanal da ESFF).

5.3 Realização

A gestão da fase de operacionalização foi um desafio que se prolongou durante vários dias com a realização das várias atividades (Quadro 2):

Quadro 2 Cronograma das Atividades de Intervenção na Comunidade

Síntese do cronograma da operacionalização das Atividades de Intervenção na comunidade			
	Datas	Tarefas-Procedimentos	Agentes envolvidos
ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE 2016	09 maio	Ensaios na sala de conferência e verificação material, equipamentos;	Preletores: Professor Ana Rodrigues Enfermeira Carla Freitas Técnico de saúde Sr. Reginaldo Nascimento
	10 maio 11:30h- 13:00h	Disposição das cadeiras na sala, teste som, colocação câmara de filmar; Receção dos convidados & Aplicação dos questionários ;	Moderadores: David Silva & Luís Silva Participantes: 120 [21 funcionários; 15 docentes; 2 Conselho executivo; 82 alunos e outros] Sr. Salvador (responsável funcionários) Prof. estagiários / Equipa Fisioclínica.
	17 maio	Realização da conferência: Montagem do espaço e dos equipamentos;	
	18 & 19 maio 09:00h- 17:00h	Realização dos rastreios de saúde;	Participantes: 113 [60 funcionários; 45 docentes; 5 EE; 3 alunos/outros]
FRANQUINHO 2.0	17 maio	Montagem e verificação material, equipamentos;	Prof. Estagiários / Colegas
	18 & 19 maio 09:00h- 17:00h	Realização dos Desafios – Franquinho 2.0 (pátio central ESFF)	Alunos 11º14 & 11º12 / Prof. estagiários Participantes: 420 [404 alunos; 10 docentes EF; 3 EE; 3 colegas];

Destaca-se alguns episódios/estratégias que foram determinantes nos dias das atividades como o facto de ter, em cada atividade, decidido realizar uma verificação de todo os recursos disponíveis (som, material, equipamentos, contactar intervenientes de véspera, etc.); Estas últimas verificações permitiram evitar atrasos ou outros imprevistos indesejáveis.

Em relação às atividades propriamente ditas e a conferência em particular, os estagiários tiveram um papel ao nível de preparação da sala, da receção e controlo Da audiência mas também moderaram as intervenções.

Aproveitou-se a presença de um número importante de funcionários e professores para apresentar e aplicar um questionário que tinha como objetivo quantificar antecipadamente o número de interessados para cada rastreio de saúde.

Agilizou-se assim e personalizou-se o serviço dos rastreios de saúde ao público interessado mobilizando os técnicos necessários passando esta informação à clínica pareceria da atividade.

No dia dos rastreios de saúde, a distribuição dos recursos humanos em pontos “nevralgicos” das atividades permitiu responder positivamente a realização simultânea das atividades do Franquinho 2.0 e dos rastreios de saúde. De facto, os estagiários responsáveis pela organização tinham que estar sempre presente nos dois espaços para assegurar o bom desenrolar das operações.

Foi adotado uma estratégia que visava a agilização e personalização do processo. A atividade realizou-se na entrada principal da ESFF, ficou ativa ao longo do horário laboral e durante dois dias, facilitando o acesso os interessados. Era atribuído um número de identificação a cada participante e um cartão pessoal onde eram registados os resultados dos rastreios antes de ser encaminhados para um técnico que realizava a triagem.

Os testes de glicémia, colesterol, pressão arterial, IMC e bioimpedência eram realizados em circuito sendo que o eletrocardiograma (2.5 euros) e a avaliação postural (gratuita) também foram disponibilizados mediante uma marcação prévia. Uma tabela construída para o efeito e disponibilizada à posteriori nas salas dos funcionários contendo os resultados obtidos e uma tabela de referência internacional exposta no local dos rastreios de saúde permitiam que os participantes pudessem se situar.

Em relação a operacionalização do Franquinho 2.0, optou-se por colocar os desafios em circuito de forma a aumentar o caudal de alunos em atividade (doze alunos simultaneamente). Os resultados eram registados numa ficha criada para o efeito para cada um dos desafios. O aluno mantinha em sua posse esta ficha até ao final e após o término, eram registados os resultados diretamente numa tabela geral afixada e diretamente consultável por todos.

Além do próprio núcleo, também nesta fase, houve a colaboração e participação ativa de outros recursos humanos. Os colegas estagiários convidados a participar não

vieram simplesmente assistir mas também e sobretudo colaborar na operacionalização do evento, permitindo assim juntamente com os professores do GEF que cada estação tivesse um responsável a cada momento dos dois dias de Franquinho 2.0.

Finalmente os alunos tiveram dois papéis distintos nesta fase das atividades. Considerou-se fundamental que pudessem participar enquanto concorrentes, como qualquer outro aluno nos desafios do Franquinho 2.0. No entanto, não se limitaram a esta condição e também estiveram a desenvolver atividades como a da aplicação e controlo dos desafios, o apoio logístico ou ainda a angariação de outros colegas através do contacto pessoal direto e espontâneo.

5.4 Balanço

Numa primeira parte da reflexão apresenta-se alguns comentários gerais e aponta-se alguns indicadores que refletem o cumprimento dos principais objetivos apresentados. Numa segunda parte propõe-se algumas sugestões que poderiam ter representado algumas mais-valias para a atividade.

Verificou-se que os números que resultaram das atividades foram indicadores relativamente demonstrativos de uma atividade de intervenção na comunidade ambiciosa que envolveu muito trabalho, muita interação e que dinamizou a ESFF. (4 cartazes; mais de 20 propostas que resultam em 6 desafios/regulamentos; 1 semana, 3 dias, 3 atividades; 8 instituições parceiras; 3 núcleos/5 professores estagiários; 10 professores do GEF; 3 preletores; 3 artigos publicados na comunicação social regional; 3 artigos internos; aparições nas redes sociais dos parceiros; mais de 660 pessoas envolvidas; 120 participantes na conferência; 113 participantes nos rastreios; 420 participantes no Franquinho 2.0).

Verificou-se que todas as atividades se realizaram no tempo e espaço previstos com a fluidez e dinâmicas desejadas sem levantar problemas maiores de organização.

Os *feedbacks* recebidos à posteriori foram positivos da parte das diferentes partes envolvidas. Destaca-se as felicitações recebidas dos membros do conselho executivo da ESFF no dia seguinte ao fim das atividades.

O delegado do GEF aproveitou a última reunião de grupo para informar aos docentes de EF a intenção de dar continuidade a ambas as atividades realizadas já para o ano letivo seguinte (incluindo-as no plano anual de atividade).

Um dos principais objetivos foi de mobilizar os funcionários da escola. Houve sem dúvida uma aproximação desta classe com o restante da comunidade escolar pelo facto de ter sido o alvo principal da atividade e estar no centro das atenções durante 1 semana. Foi sem dúvida nenhuma uma aposta ganha e que poderá continuar a ser explorada.

Os funcionários das escolas representam quantitativamente uma faixa importante da totalidade da comunidade educativa mas também aquela que poderá eventualmente apresentar maior risco de desenvolver doenças cardiovascular, metabólicos ou lesões laborais (?) aquela que por norma tem um nível académico mais baixo e que poderá patentear de um défice de informação científica (?) ou aquela que menos “aproveita” da instituição educativa onde trabalham diariamente (?). Tantas perguntas que poderão justificar uma intervenção junto desta classe profissional.

Verificou-se também o impacto positivo ao nível das redes sociais (da ESFF; dos parceiros e dos alunos) mas também na própria comunicação social com a publicação de artigos e comentários lisonjeadores tanto no Jornal da Madeira como no Diário de Notícias e no *site* Madeira-online. O trabalho realizado contribuiu, juntamente com as outras iniciativas do GEF, para a valorização social da ESFF.

Apesar de se tratar de um evento abrangente com objetivo diferenciados conseguiu-se envolver os alunos na conceção e operacionalização da atividade sem que eles fossem simples consumidores. Estimulou-se os alunos no sentido de desenvolver competência ao nível da criatividade, do trabalho em grupo, da comunicação, da responsabilidade, da autoestima bem como familiarizá-los com conceitos e técnicas de medição de indicadores de saúde.

Dito isso, considera-se que os indicadores positivos apontados comprovam que valeu a pena ter sido ambicioso e promover o evento que criou um impacto positivo na comunidade e respondeu a maioria dos objetivos propostos inicialmente. No entanto, considera-se que alguns aspetos poderiam ter sido melhorados, propõe-se aqui algumas sugestões:

A primeira depara-se com o objetivo de “desenvolver competências nos participantes ao nível cognitivo/destreza geral na realização dos desafios”. Apesar de não ter sido apresentado como sendo um objetivo central da atividade, a criação de estações de treino “extra concurso” no Franquinho 2.0 que poderiam ser realizadas de forma livre e autónoma poderia:

- Rentabilizar o tempo de espera dos alunos com uma prática dos desafios num maior número de vezes, indo ao encontro do desenvolvimento das destrezas e habilidades específicas para os desafios;
- Tornar mais apelativa e motivante a atividade com possibilidade de “melhorar o *score*”;
- Desenvolver a prática de atividade física autónoma dos alunos.

A segunda sugestão foca a questão dos prazos e do tempo necessário para planear uma atividade deste género. Considera-se que a antecipação do início da planificação poderia ter algumas vantagens para:

- Sensibilizar, desde cedo, o GEF que poderia sugerir e implicar-se ainda mais no projeto e incluí-lo, porque não, no plano de atividades do grupo;
- Captar um maior número de EE (apesar de não ser unicamente esta variável responsável pela “fraca” participação do EE);
- Estimular os alunos com trabalhos autónomos (individuais ou em grupo) sob forma de trabalho de casa para a criação dos desafios e em conjunto discutir assuntos relacionados com a operacionalização (sistema de pontuação, regulamento, material).

Finalmente, outro aspeto que poderia ter sido interessante explorar é a submissão de um artigo sobre a atividade (sob forma de entrevista realizado pelos alunos) na revista de imprensa da escola. Provocar a interdisciplinaridade (desenho/português ou outra/multimédia) era um caminho a tentar seguir nas próximas atividades programadas.

VI. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

Neste capítulo aborda-se as atividades através das quais o NE tentou criar pontes de ligação entre os diferentes membros da comunidade educativa, EE, professores, estagiários e alunos, de forma a provocar uma maior interação.

Duas atividades distintas foram desenvolvidas. A primeira, no âmbito da direção de turma, foi a realização da caracterização da turma. A segunda consistiu em reunir os diferentes elementos da comunidade educativa numa ação de extensão curricular materializada numa atividade lúdica desportiva inter-geracional e inter-turma/escola.

6.1 Caracterização da Turma

6.1.1 Enquadramento

A caracterização da turma é um trabalho que tem a importância que os professores bem lhe querem dar. A finalidade é ir além da partilha de informação sobre a vida pessoal dos alunos que só alimenta a curiosidade do professor. Trata-se de um instrumento de diagnóstico que permite compreender a turma, os alunos (nos seus respetivos contextos) e tem um objetivo central que passa pela construção de uma intervenção pedagógica mais adaptada e eficiente.

Freire (2003), sugere que seja considerada a “leitura do mundo” antes da “leitura da palavra”. A compreensão e a capacidade de manipulação do contexto onde os seus alunos estão inserido, deve preceder a escolha e aplicação das estratégias pedagógica do professor.

(...) a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto.

(Freire, 2003, pág. 100)

O conselho de turma e as reuniões intercalares são momentos propícios para a interação e partilha de informação entre os professores. Fomentou-se estas oportunidades e pôde-se assistir a cada uma delas. Além de ter dado a autorização, o DT também apoiou a iniciativa proposta pelo NE em relação a apresentação de uma caracterização da turma e até propôs que fossem exploradas algumas variáveis

pertinentes. A apresentação foi realizada no dia 4 de novembro 2015, pelas 18.30 horas numa exposição com uma duração de 15 minutos.

Assim sendo, procurou-se disponibilizar aos professores da turma uma ferramenta que pudesse ser útil. A estratégia foi de (i) Apresentar oralmente de forma sucinta alguns dados sobre a turma; (ii) Entregar a cada docente um folheto num formato A5 com os gráficos e respetivos comentários; (iii) Disponibilizar dados ao diretor de turma que passavam a ser consultáveis pelos outros professores.

6.1.2 Objetivos

- Partilhar informações consideradas relevantes sobre cada aluno com os professores da turma (através do DT), fornecendo assim mais um instrumento de trabalho e reflexão;
- Contextualizar a turma traçando um perfil geral;
- Completar e/ou confirmar as informações que não puderam ser diretamente observadas na AI (necessidades, potencialidades, etc.);
- Auxiliar a tomada de decisão na planificação da prática letiva.

6.1.3 Métodos, instrumentos e procedimentos

Para caracterizar a turma, foi aplicado um questionário construído para o efeito. O instrumento utilizado era composto por categorias que foram consideradas pertinentes tendo em conta os trabalhos e respetivas reflexões dos colegas estagiários que realizaram trabalhos similares nos anos anteriores e a opinião do próprio DT. A sua elaboração também foi alvo de uma revisão por parte da professora Alice Mendonça, especialista na área, que além de ser uma referência regional no que toca à investigação científica na RAM, leciona entre outras, a disciplina de Investigação Científica em Educação na UMa.

Recolheram-se dados biográficos mas também informações sobre o tempo e a forma de deslocação para a escola, o histórico académico, os hábitos de estudo dos alunos, a saúde e os hábitos de vida saudável, as atividades nos tempos livres, a experiência e os interesses desportivos, as disciplinas preferidas, as motivações para o curso de Artes, a importância atribuída a disciplina de EF e os dados sociométricos dos alunos da turma.

Algumas das informações recolhidas poderiam ter sido retiradas da plataforma *Place*. No entanto, porque o acesso completo a esta plataforma necessitava de uma autorização prévia do DT e dos EE decidiu-se, após ter analisado a relação custo/benefício deste processo, concentrar toda a informação num mesmo documento tornando assim mais ágil o tratamento dos dados.

O questionário foi submetido aos alunos ao início da aula de EF e teve uma duração média de 15 minutos. Os dados recolhidos foram introduzidos numa tabela criada para o efeito e a análise dos dados foi feita através do Microsoft Excel 2010.

6.1.4 Apresentação e análise dos resultados

Tendo em conta o objetivo central desta atividade centrada na partilha com os professores de uma caracterização da turma, a informação foi abrangente para que cada um pudesse retirar, refletir e utilizar as informações que mais lhe interessava. No que concerne a EF alguma desta informação foi fundamental para a tomada de decisão e a montagem de estratégia pedagógica ao longo da prática letiva.

A turma era constituída por 23 alunos, 13 do género feminino e 10 do género masculino. 15 alunos frequentavam as aulas de EF, sendo a maioria do género feminino (10 alunas). Dos 15 alunos que ainda eram menores de idade 7 iriam completar 18 anos ainda durante o ano letivo. Finalmente nem todos os alunos eram oriundos da mesma turma nem da mesma escola.

Nem sempre os alunos estariam juntos porque não tinham as mesmas disciplinas logo era muito importante estar atento as dinâmicas das outras disciplinas em relação à realização de testes, os grupos de alunos que andavam mais juntos, as exigências e hábitos dos professores de cada disciplina, as aulas anteriores ou que seguiam as de EF.

O número reduzido de alunos permitia ter uma maior interação com cada um deles e apresentar uma maior diferenciação pedagógica. As conversas informais eram frequentes e permitiam perceber o estado emocional e motivacional de cada um.

O número de raparigas podia indicar que existiria uma maior sensibilidade para as matérias como a Dança e a Ginástica (Fernandes, 2007) e menos apetência para as matérias de DC. Este parâmetro foi se relativizando ao longo da prática letiva. De facto,

foi um pré-conceitos que foi considerado inicialmente mas que se foi se esbatendo e não teve uma grande influência no comportamento da turma.

O delta de idade entre o aluno mais novo e mais velho da turma levantou alguma preocupação. A primeira atenção a ter foi a das autorizações dos EE para a realização das atividades previstas. A segunda foi a da motivação pessoal dos alunos que já se encontravam fora da escolaridade obrigatória. A terceira foi a da necessidade de consultar o regulamento específico consagrado a esses alunos, sujeitos a um regime de às falta diferenciado. A última foi a das relações pessoais intra-turma de indivíduos com 4 anos de diferença.

A maioria, 10 alunos, eram oriundos do concelho do Funchal. Os outros eram dos concelhos vizinhos, Santa-cruz e Camara de Lobos. Para além das contingências inerentes à distância entre os diferentes locais de residência dos alunos, aquilo que mais poderia interessar era que só 3 alunos realizavam o trajeto casa-escola a pé. Uma larga maioria dependia de terceiros para chegar à escola com um tempo de deslocação que variava entre os 15 e 60 minutos. “Negociou-se” com os alunos uma regra para que fossem eliminados as faltas de atraso e que eles pudessem sair a tempo para “apanhar” os transportes públicos.

Verificou-se que a maioria dos alunos já tinha sido retido pelo menos 1 vez ao longo da sua escolaridade, 27% dos alunos eram repetentes do 11ºano de escolaridade.

Este dado deu uma ideia geral sobre o nível dos resultados académicos da turma. Não se tratava de uma turma de “elite” e quase todos os alunos já tinham apresentado dificuldades. Alguma instabilidade emocional eram espectáveis (e verificou-se) na aproximação dos momentos críticos do ano letivo como os finais de períodos e os exames nacionais. Ao longo da prática letiva o objetivo de aumentar os níveis de autoestima dos alunos e de implicação dos mesmos para o sucesso da sua escolaridade passaram a ser centrais para o sucesso das intervenções.

Ao nível dos hábitos de estudos verificou-se que 62 % dos alunos estudavam sós e 38% estudavam principalmente ao fim de semana. Os alunos não mostravam hábitos de trabalho/estudo muitos regulares e também não aproveitavam a ajuda dos colegas. Foi uma evidência a necessidade de estimular não só o trabalho autónomo de casa e o trabalho de grupo ao longo das aulas de EF (por esta e outras razões verificadas na AI).

Outros dados recolhidos denunciaram diversas problemáticas que não tinham sido comunicadas no início do ano letivo ao nível do estado de saúde dos alunos. 6 alunos referenciaram ter limitações físicas, 9 afirmaram ter doenças permanentes e/ou necessitadas de cuidados especiais de saúde.

Tendo em conta que a prática de atividade física não é promotora de saúde, antes pelo contrário se não for realizada com os devidos cuidados, fui fundamental esclarecer esta situação e ter uma conversa informal com cada um desses alunos e saber o porquê de não ter sido reportados esses problemas no momento da matrícula. Verificou-se (salvo 2 exceções) que se tratava de tentativas para “escapar” as aulas de EF sem real justificação.

4 alunos tinham uma atividade profissional o que podia levantar questões sobre a disponibilidade e motivação dos mesmos para concluir a sua escolaridade. Essa informação foi considerada muito relevante pelos professores do conselho de turma porque admitiram não estar a par desta situação. Verificou-se que outros alunos iniciaram uma atividade laboral durante o ano letivo.

A maioria dos alunos tinham atividades de ocupação dos tempos livres relativamente sedentárias (ouvir música/ver televisão/navegar na internet). Somente 2 alunos eram praticantes desportivos federados. Esses indicadores eram preocupantes tendo em conta os objetivos da EF. Procurou-se promover o gosto pela prática de atividade física, consciencializar os alunos para a importância de adotar hábitos de vida saudável e levá-los a encontrar alguma modalidade/clube no qual podiam se filiar.

Ao nível da perceção dos alunos em relação às diferentes disciplinas, verificou-se que a EF era a preferida pelos discentes logo após o Desenho. Denunciava também uma verdadeira motivação pela área de estudo, as Artes, e passou a ser evidente que devia, sempre que possível ser potencializar esta característica. Como é evidente, era de relativizar o 2º lugar atribuída a EF pelo facto do questionário ter sido aplicado na aula e não era anónimo.

Quando confrontados com a escolha de 3 colegas para integrar ou não um grupo de trabalho, os alunos destacaram potências “líderes” e outros “excluídos” citando um número significativo de vezes alguns elementos da turma. O mesmo resultado verificou-se quando tiveram que escolher ou excluir colegas da sua equipa em EF.

Alguns nunca eram escolhidos pelos colegas e mereceram uma atenção especial para que se pudessem integrar no grupo. Outros tinham sido preferidos sendo de alguma forma valorizados pelos colegas. Esta realidade foi contemplada ao da prática letiva sendo melhoradas as relações e dinâmicas observadas.

6.1.5 Balanço

A reflexão recai sobre três diferentes aspetos. Em primeiro lugar refletia-se sobre como este processo contribuiu para a formação e integração no meio escolar do NE e em que medida auxiliou os professores da turma, objetivos centrais para esta tarefa. Em segundo lugar, aponta-se, sucintamente, como a análise dos resultados obtidos influenciaram a prática letiva na disciplina de EF. Finalmente, apresenta-se alguns comentários e sugestões.

A fase de planificação desta tarefa teve o mérito de levar o núcleo de estágio a se familiarizar com a dinâmica das reuniões de professores, conhecer e interagir com o DT bem como os outros professores envolvidos. A partir de então, passou-se a participar nas diferentes reuniões e até ser pontualmente convidado, quando oportuno, a interagir, opinar e contribuir para a reflexão do conselho de turma.

Assumir a responsabilidade de preparar e expor a caracterização da turma aos outros professores permitiu apresentar-se ao grupo, contribuindo com trabalho efetivo e potencialmente útil para cada um deles, o que não deixa de ser uma forma positiva de concretizar um primeiro contacto.

A apresentação em si correu como planeado, foi sucinta e conseguiu-se captar a atenção dos professores que se mostraram interessados com os dados apresentados. Todos ficaram na posse de um documento em formato A5, contendo a informação que foi apresentada e debatida graças à partilha de algumas informações que alguns tinham relacionado com casos particulares de alunos. Os professores agradeceram esta partilha e admitiram que não estavam alertados em relação a algumas situações, como por exemplo ao facto de alguns alunos serem trabalhadores ou já terem sido repetentes.

O processo foi uma mais-valia para a formação do professor, considerando vários aspetos, aponta-se aqui alguns:

- Compreender, construir e manipular instrumentos de recolha de dados, mantendo um olhar crítico do mesmo;
- Selecionar informação pertinente para a caracterização da turma;
- Estimular e desenvolver a capacidade de comunicação;
- Melhorar a integração no meio através da interação provocada pela partilha e discussão de informação com o diretor de turma e os restantes professores;
- Verificar a importância de considerar aspetos não detetáveis nas aulas (ou dificilmente) relacionados com os alunos que ajudam a compreender a influência que esses poderão ter na atitude/comportamento e desempenho dos mesmos.

De uma forma geral, verificou-se que a turma tinha algumas características que definia o seu perfil: (i) Uma maioria de raparigas; (ii) Uma turma com grande diferença de idade (iii) Uma maioria de menores de idade mas muitos estariam fora da escola obrigatória ainda durante o ano letivo; (iv) Existiam muitos repetentes; (v) Os alunos não revelaram bons rendimentos escolares, nem bons hábitos de estudos; (vi) A maioria dependia dos EE ou dos transportes públicos para se deslocar; (vii) Tinham hábitos de vida relativamente sedentária e um fraco nível de atividade física; (viii) Uma turma formada de pequenos grupos e líderes com alguns alunos “excluídos”; (ix) Uma afirmada motivação para as “Artes” (x) Uma relativa perceção positiva da disciplina de EF.

Com base nesta informação definiu-se desde cedo algumas linhas orientadoras para a aplicação de algumas estratégias ao longo da prática letiva:

- Optar por conteúdos e matérias motivantes para as características que poderão ter os alunos do sexo feminino (Dança/ginástica), evitando desportos como o futebol, referido como sendo uma das matérias menos apreciadas pela turma;
- Aproveitar o número de alunos reduzido, construindo prescrições mais individualizadas, estações diversificadas, politemáticas e a base de jogos reduzidos;
- Evitar o jogo formal porque não eram “especialistas” em nenhuma modalidade e poderiam ter níveis de habilidade reduzidos;
- Desenvolver jogos lúdicos, pré-desportivos simples, com o intuito de promover o gosto pela prática de atividade física e motivar os alunos para ter um bom empenhamento;

- Estar preparado para pedir autorizações aos EE (Filmagens/visitas de estudo);
- Aproveitar todas as oportunidades para valorizar os alunos e aumentar os níveis de autoestima;
- Procurar promover a interação e a comunicação, utilizando os DC e os trabalhos de grupo.

Em relação aos instrumentos e métodos utilizados para operacionalizar esta caracterização, optou-se por utilizar a consulta e análise de documentos (informação disponível na AI de EF e na plataforma *place*), a aplicação de questionários, as conversas e observações informais.

Em relação ao questionário, poderia ser equacionado inúmeros fatores, como o momento da aplicação, a questão do sigilo e/ou anonimato, a pertinência de perguntas sem real interesse, as interpretações possíveis de cada pergunta, a influência do professor que o submete, a fiabilidade das respostas (motivação e sinceridade dos alunos) entre outros.

Considera-se que os instrumentos e métodos de recolha de informação deveriam ser complementares, sendo em certas situações mais ou menos adequados. Nenhum instrumento é perfeito e todos são passíveis de conter informações úteis.

Por exemplo verificou-se que, em conversas informais e pessoais, os professores tinham obtido informação pertinente sobre alguns casos familiares dos alunos que os questionários não refletiam. A criação de um bom relacionamento com o grupo de professores e professor-aluno representa um fator central para continuar a recolher e atualizar as informações ao longo do ano letivo.

Finalmente, apresenta-se algumas sugestões:

- Um questionário único para que os alunos não sejam submetidos à “praxe” da repetição das mesmas perguntas em todas aulas. A plataforma *place* é uma boa iniciativa, no entanto só pode ser diretamente consultável pelo DT e a informação é limitada;
- Considera-se a elaboração de um ficheiro individual do aluno para cada disciplina e que o acompanhe teria enormes vantagens (um pouco à imagem daquilo que acontece em algumas escolas no 1º, 2º e 3º ciclos com dados quantitativos, mas sobretudo qualitativos);

- Dadas as circunstâncias e a situação da disciplina da EF que deixou de contar para a média dos alunos do secundário para o acesso o ensino superior era interessante promover o real potencial da disciplina de EF (não somente ser um bom meio para “gastar energia” e “reduzir o stress dos exames”) e trabalhar em sintonia com os docentes das outras disciplinas para desenvolver as competências transversais dos alunos que poderão ser poucas estimuladas noutros meios/contextos de aula.
- Verificou-se que as conversas informais realizadas com os alunos, professores e EE tem um enorme potencial e devem ser aproveitados para compreender algumas dinâmicas invisíveis através de outros instrumentos mais formais.
- Finalmente, considera-se que as primeiras reuniões do conselho de turma são momentos ideais para serem apresentados projetos interdisciplinares e assim envolver todos os docentes na própria conceção dos mesmos, tornando-os, sem dúvida, mais ricos e eficazes para a formação dos alunos.

6.2 Ação de Extensão Curricular

6.2.1 Enquadramento/Conceitualização

Nas linhas programáticas das atividades e avaliação do EP (2015/2016), a Ação de Extensão Curricular enquadrava-se nas atividades de integração no meio, e caracterizava-se pela sua expressão mais abrangente relativamente a caracterização da turma. Tarefa anteriormente apresentada. Assumiu-se que um dos principais critérios de êxito era a participação da turma, dos professores, dos EE e de outras pessoas ou entidades que podiam representar uma mais-valia para o evento.

A realidade contextual também foi determinante para selecionar uma das inúmeras ideias que tinham nascidas desde o início do ano letivo. O tempo disponível para a planificação do evento, os recursos disponíveis, a motivação dos alunos e as contingências temporais foram fatores considerados para a tomada de decisão. Acima de tudo era fundamental que a atividade fosse coerente com o processo pedagógico construído na prática letiva e representasse mais uma oportunidade para que os alunos desenvolvessem as suas competências:

- Os alunos tinham que ter um papel ativo nas diferentes fases do projeto;
- Procurar abordar atividades não contempladas/exploradas nas aulas;

- O evento tinha que ser interativa, prazeroso e aberto;
- Os alunos tinham que ter a oportunidade de se valorizar.

6.2.2 Objetivos

Objetivos Gerais

- Envolver a turma, os respectivos EE, os professores assim como outras turmas, pessoas e entidades que pudessem trazer alguma mais-valia ao evento;
- Reforçar o gosto pela prática regular e autónoma de atividade física e desenvolver competências ao nível da organização e participação de um evento.

Objetivos Específicos

- Desenvolver atividades que iam ao encontro das motivações dos participantes;
- Proporcionar experiências desportivas, não contempladas no plano de estudos das turmas;
- Desenvolver competências no âmbito dos desportos de adaptação ao meio, confrontação direta e desporto coletivo;
- Promover as competências socio afetivas na interação entre os diferentes participantes.

6.2.3 Planificação

O ponto de partida para a atividade foi definido por questões de gestão de tempo, pelo núcleo de estágio. Assim, procurou-se “balizar” a atividade que iria facilitar a divisão de tarefas entre os diferentes intervenientes. Respondeu-se então as seguintes perguntas: (i) Onde seria realizada a atividade? (ii) Quando iria ser realizada? (iii) Como e quem iria se envolver os diferentes agentes?

Apesar de considerar que poderia ter sido interessante do ponto vista pedagógico envolver os alunos na definição dessas premissas, os custos temporais para esta operacionalização poderiam inviabilizar o evento. Os benefícios de aprendizagem inerentes a estas tarefas seriam compensadas por outras, ainda na fase de planificação que tinham o intuito de solicitar o mesmo tipo de comportamento.

O local foi definido, considerando as condições das instalações, a distância, os acessos, a disponibilidade, os custos e outras fatores logísticos. A escolha recaiu no

complexo desportivo da Água de Pena, após ter tido a oportunidade de assistir a uma atividade promovida pelo GEF naquele espaço. Reuniu condições propícias para uma prática desportiva diversificada, em segurança, gratuita, numa área ampla e coberta a somente 20 minutos do Funchal.

A data do evento foi definida considerando diversos fatores: (i) as avaliações do segundo período (ii) os exames nacionais (iii) as atividades do GEF (vi) os horários dos alunos (v) a probabilidade de disponibilidade dos EE (vi) disponibilidade do espaço. Sabia-se que qualquer data teria suas vantagens e inconvenientes. Encontrou-se um compromisso e decidiu-se então marcar o evento para a segunda semana do terceiro período, dia 13 de abril 2016 (Anexo XV e XVI)

Finalmente, em relação à definição dos participantes, considerou-se pertinente, envolver agentes exterior a ESFF de forma a enriquecer a atividade e proporcionar aos alunos uma atividade inter-turma e inter-escolas. Decidiu-se convidar todos os colegas estagiários dos outros estabelecimentos de ensino. As colegas do núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária da Gonçalves Zarco aceitaram o desafio e começaram à partir do dia 29 de fevereiro a trabalhar na planificação da atividade.

Para poder organizar a nossa atividade, definiu-se reuniões regulares com o outro núcleo para debater aspetos relacionados com prazos, prioridades, tarefas e estratégias. O envolvimento dos alunos era uma prioridade. Decidiu-se construir uma estrutura organizacional dentro da turma que permitisse envolvê-los em diversas componentes da planificação do evento.

Os alunos, durante uma aula prevista para o efeito, definiram grupos de trabalho. Cada um deles era responsável por um departamento: (i) Financeiro (patrocínio/balanço financeiro/orçamentos); (ii) Comunicação e Marketing (Criação de cartazes/panfletos/redes sociais/e-mail/fotografias e vídeos; (iii) Administrativo (Elaboração dos ofícios/e-mail/propostas de patrocínios); (iv) Operacional (preparação da exposição de artes/montagem e recolha do material).

Desta forma os alunos foram estimulados em áreas que tinham escolhido participar e construíram ativamente o evento. Propuseram, de igual modo, vários títulos e logotipos para a atividade que foram escolhidos através de uma votação *online* na página oficial do evento, criada por eles numa rede social. Os cartazes e panfletos seguiram o mesmo rumo e todos puderam propor e escolher democraticamente.

Um questionário aplicado na aula permitiu que os alunos pudessem votar pelas modalidades que mais os motivavam dentro daquelas que eram possíveis abordar no local escolhido para o evento.

Os alunos puderam assim implicar-se na fase da conceção da atividade, propondo iniciativas, executando tarefas essenciais para a construção do evento e interagindo com os alunos da outra escola envolvida bem como outras entidades que foram contactadas (patrocinadores).

Os professores que disponibilizaram as suas aulas também foram convidados a participar nesta fase de planificação e foi solicitado aos docentes que contribuíssem com alguma atividade se assim o desejassem, propondo ideias que pudessem estar relacionadas com as suas respetivas matérias e conteúdos. Optou-se por propor que se realizasse uma exposição de artes e o professor da disciplina colaborou na escolha e disponibilização das obras utilizadas.

Importa referir, que houve da parte da organização um investimento de tempo considerável para preparar a atividade e que algumas tarefas pré-operacionais foram cruciais para que tudo pudesse se realizar sem contratempo maior: (i) As visitas prévias das instalações; (ii) O inventário do material, das instalações disponíveis e a aquisição do mapa do complexo desportivo; (iii) A colocação das balizas e recolha das respetivas imagens e coordenadas/azimutes para a orientação na véspera da atividade à noite para evitar que fossem manipuladas e porque não haveria tempo no próprio dia; (iv) Confirmação de toda a logística (transporte/alimentação/instalações)

6.2.4 Realização

A atividade realizou-se no dia 13 de Abril 2016 no Complexo Desportivo de Água de Pena e prolongou-se ao longo de toda a manhã, até o início da tarde. Um total de 62 pessoas participaram no evento com uma maioria de alunos das três turmas envolvidas mas também professores da ESFF, da Escola Básica e Secundário Gonçalves Zarco e do Gabinete do desporto escolar bem como convidados e EE (Quadro 3).

Quadro 3 Programa da Atividade de Extensão Curricular

1º EVENTO INTER-ESCOLAS DE ÁGUA DE PENÁ					
Atividades	Data	Local	Intervenientes/Destinatários		
Orientação; Squash Padel; Ténis de campo;	13 de	Complexo	Turmas 11º14 e 11º12 da ESFF	x 31	
Futsal; Escalada;	Abril	Desportivo de Água	Turma 10º5 EBSGZ	x 18	
Exposição de artes; Madeirabol	2016	de Pena	Encarregados de Educação	x 3	x62
Badminton; Voleibol.			Professores da turma, deporto escolar e estagiários	x 10	
PROGRAMA					3 euros/pessoa
[08:00h – 08:15h]	Concentração nas respetivas escolas				
[08:30h]	Saída do Funchal				
[09:00h]	Chegada à Água de Pena				
[09:15h]	Início da atividade de Orientação (tradicional)				
[09:45h-10:00h]	Lanche				
[10:00h-12:25h]	Atividades (Squash; Padel; Escalada; Orientação funcional; Madeirabol; Badminton; Voleibol; Futebol; Ténis de Campo; exposição de arte)				
[12:30h]	Almoço				
[13:45h]	Saída da Água de Pena				
[14:15h]	Chegada ao Funchal				

O núcleo de estágio teve que equacionar vários aspetos logísticos e montar estratégias para que fosse cumprido tudo o que tinha sido planeado e assegurar a segurança dos participantes.

Ao nível do transporte, os EE, os professores e os alunos tiveram a possibilidade de usufruir do autocarro posto à disposição. Foi solicitado à empresa responsável que fosse realizada a recolha dos passageiros, respeitando uma ordem coerente com os horários de entrada habituais dos alunos nas respetivas escolas. Foram recolhidos os alunos da escola básica e secundário de Gonçalves Zarco e depois os da ESFF. Optou-se por marcar o ponto de encontro em paragens de autocarro para garantir a segurança dos participantes. O núcleo de estágio controlou as presenças com a ajuda da lista dos inscritos e acompanhou os alunos no transporte comum.

As atividades realizaram-se em grupos. Foi solicitado aos alunos de cada turma que formassem duplas (que os professores estagiários juntaram) para criar grupos de 6 elementos compostos por elementos de diferentes turmas e diferentes escolas. A intenção era de provocar uma maior interação entre os alunos.

Optou-se, em primeiro lugar, por realizar a prova de orientação e com todos os grupos em simultâneo, para rentabilizar o tempo disponível antes da abertura das instalações das outras atividades. Teve a virtude de também permitir aos alunos se familiarizar com o complexo desportivo, interagir entre eles, “quebrando o gelo” além

de por em prática as técnicas de orientação abordadas nas aulas como a manipulação e leitura de mapa ou a utilização da bússola e definição de azimutes.

O sistema de rotação criado permitia aos alunos realizarem as diferentes atividades em circuito de forma mista. Durante metade do tempo disponível puderam praticar squash, escalada e padel, durante um tempo predeterminado para cada grupo. O restante do tempo, outras atividades como a orientação funcional podiam ser exploradas de forma livre pelos alunos.

O controlo das atividades foi um desafio para a organização porque se tratava de uma área extensa com instalações desportivas espalhadas ao longo de todo o complexo. Optou-se por colocar responsáveis (professores e monitores) em cada estação e colocar outros elementos da organização ao longo do percurso utilizado pelos alunos de forma a que se mantivesse um contacto visual quase constante. Os telemóveis também ajudaram a comunicar para operacionalizar as trocas de estações. Cada elemento da organização tinha uma zona de intervenção e tarefas delineadas antecipadamente.

Em relação ao almoço, cada aluno inscrito respondeu a uma sondagem onde declarava as suas preferências ao nível da alimentação. Assim, puderam optar no dia entre dois pratos que respondiam a análise feita dos resultados obtidos e contemplou-se a possibilidade de existir alergias ou dietas vegetarianas.

Os alunos que não realizavam as atividades desportivas ajudaram na montagem da exposição de artes e na montagem e recolha do material sem nunca ficar sem atividade. Alguns alunos optaram por não realizar algumas das atividades por opção própria e explorar outras durante um tempo mais prolongado. Os grupos não foram herméticos porque se misturaram durante o tempo disponível para as atividades livres e de forma natural. Os alunos organizaram-se e realizaram jogos de Ténis/Futebol/Basquetebol ou pediram apoio aos professores para realizar o percurso da Orientação funcional.

Os EE e os professores puderam usufruir do transporte, lanche, almoço e das atividades desportivas nas mesmas condições que os alunos. Apesar de não se verificar uma participação de muitos EE, os presentes envolveram-se ativamente na prática desportiva e/ou no apoio a organização. Todos puderam visitar a exposição de artes preparada pelos alunos.

Os professores convidados, que se disponibilizaram para dinamizar as estações das diferentes modalidades, ficaram responsáveis pelas suas atividades e puderam também participar nos momentos de convívio (lanche, fotografia final e almoço). O próprio motorista do autocarro foi convidado a juntar-se e partilhou o almoço com o resto do grupo.

6.2.5 Balanço

Numa primeira apreciação observa-se de uma forma global, os indicadores que permitem verificar o nível de cumprimento dos objetivos propostos e avaliar a atividade. Numa segunda fase da reflexão, faz-se referência às contribuições que este trabalho teve para a formação dos estagiários e para as diferentes instituições envolvidas. Finalmente, apresenta-se alguns comentários e sugestões.

Considera-se de uma forma geral, que todos os principais propósitos da atividade foram respeitados e também verifica-se que nenhum incidente veio por em causa a efetivação do programa do evento.

Destaca-se o facto de ter participado no evento, nas diferentes fases da atividade, um número significativo de elementos. Contou-se com a participação de 2 núcleos de estágio oriundo de 2 escolas do Funchal, 3 turmas de 10º e 11º ano num total de 49 alunos para um total de 62 participantes adicionando os professores e EE.

As diferentes parcerias com entidades públicas e privadas foram fundamentais e permitiram reunir condições favoráveis para a construção de um evento de qualidade. Um espaço propício à prática desportiva variada e em segurança, o apoio dos professores internos e do gabinete do desporto escolar, “especialistas” nas diferentes modalidades propostas, a qualidade do material disponibilizado, o custo reduzido oferecido para o transporte e a alimentação, o dia e horário escolhidos para a realização foram consequência do trabalho realizado junto das parceiros que contribuiu para um resultado positivo.

Os alunos tiveram a oportunidade, como proposto inicialmente nos objetivos da atividade, de ter vivência em modalidades que não eram exploradas nas aulas, desenvolvendo competências ligadas, principalmente, aos desportos de adaptação ao meio e de confrontação direta como a escalada, a orientação funcional, o Squash e o Padel.

Os alunos puderam interagir com outros colegas oriundos de escolas e turmas diferentes bem como adultos com quem não estavam habituados a conviver. O facto de ter ousado envolver outro núcleo de estágio, a estratégia adotada para a constituição dos grupos e a própria dinâmica de rotação contribuíram para atingir o objetivo específico da atividade.

Os alunos envolveram-se também na fase de reflexão e balanço da atividade, além do papel ativo que tiveram nas etapas de planificação e operacionalização. De facto eles refletiram individualmente sobre a atividade e efetivaram um texto crítico após a atividade apontando os seus aspetos mais ou menos positivos bem como a contribuição que teve na sua formação (estimulando assim a capacidade de crítica dos alunos).

A interdisciplinaridade foi, então, outro ponto de destaque. Os alunos planificaram e realizaram com o apoio do professor de desenho uma exposição de artes (que também teve como efeito de elevar os níveis de autoestima dos alunos, como proposto nos objetivos da disciplina). Nas aulas de Português, enquadrado no conteúdo (o texto crítico) os alunos realizaram uma reflexão crítica. Os alunos do curso de multimédia convidados realizaram um vídeo promocional com o material recolhido no dia das atividades.

Tendo em conta os *feedbacks* recolhidos na análise das reflexões críticas elaboradas pelos alunos, considera-se que foi uma atividade prazerosa e que foi ao encontro de mais um dos principais objetivos da atividade (e da disciplina de EF) que era desenvolver o gosto pela prática de atividade física.

Finalmente, os alunos destacaram o facto de terem tido a oportunidade de compreender melhor as diferentes etapas e tarefas que permitem articular um evento desse gênero, desenvolvendo assim competências ao nível da organização de eventos.

Todo o processo seguido para efetivar esta atividade também contribuiu para a própria formação dos estagiários. Destaca-se alguns aspetos como a capacidade de trabalho em grupo, de mobilizar patrocinadores, professores e outros agentes que permitiram a realização da atividade ou ainda a capacidade de articular e gerir grupos de pessoas num espaço aberto fora da escola.

Foi mais uma oportunidade para refletir sobre problemáticas ligadas às estratégias de organização de eventos, possibilitando a participação efetiva dos EE, professores e alunos nas diferentes fases do evento. Questões relacionadas com a atitude de consumidores observados (versus a atitude produtora desejada pelos professores) dos alunos e EE e a dificuldade de provocar iniciativas e trabalhos autónomos foram desafios constantes.

As diferentes instituições que tiveram os seus nomes e imagens implicadas nesta atividade puderam aproveitar uma projeção social positiva. Verificou-se que os parceiros, a comunicação social regional escrita e as respetivas escolas divulgaram e comentaram positivamente a atividade nos seus canais de divulgação e comunicação. A UMa, através do trabalho dos seus estagiários, promoveu os seus cursos e a sua capacidade em formar futuros profissionais capazes de movimentar e proporcionar uma atividade desta natureza.

Finalmente, apresenta-se algumas sugestões relativas a aspetos que mereceram alguma reflexão no sentido de fomentá-los. O primeiro comentário depara-se com a participação dos EE. Procurou-se ponderar vários fatores e realizar uma análise custo-benefício do dia/do preço/da forma e *timing* para os envolver. Todavia, reuniu-se somente três EE. Fica um registo positivo no sentido que todos participaram ativamente nas atividades propostas.

Tendo em conta a análise das reflexões realizadas pelos núcleos de estágio dos anos anteriores trata-se de uma dificuldade recorrente ano após ano principalmente nas turmas do secundário. Considera-se que a organização poderia ter ponderado encontrar pessoalmente os EE no momento das reuniões realizadas com o DT e sensibilizá-los para a importância da sua participação, obtendo assim melhor resultado na taxa de participação.

Outro aspeto, depara-se com a mobilização dos professores que tinham disponibilizado as suas horas de aula para a realização do evento. Apesar de ter confiado a responsabilidade aos diferentes professores para planear e operacionalizar uma atividade que teria algum tipo de articulação com os seus respetivos conteúdos de aula, as atividades realizadas tiveram que ser sugeridas pelo próprio núcleo de estágio:

Esta situação leva a crer que uma maior antecipação na apresentação do projeto aos professores para que, em colaboração com o núcleo, refletir e propor ideias teria sido uma boa estratégia. Para isso, as primeiras reuniões poderiam ser momentos propício para expor, como referido anteriormente neste relatório, pré-projectos e ideias.

Idealmente, as propostas poderiam até ter origem nos próprios alunos no sentido em que são eles os principais alvos de todo o processo pedagógico. As iniciativas e trabalhos que fizeram na coorganização das atividades foram de grande qualidade e criatividade empregando uma dinâmica interativa, misturando trabalhos individuais, de grupo de competitividade na realização dos materiais e outras iniciativas.

Verificou-se que quando os alunos se libertavam da passividade, consciencializavam-se e abraçavam o projeto, surgia uma enorme capacidade em criar e apresentar inúmeras ideias. Por sua vez o professor desenvolve a sua capacidade de gerir diferentes processos em simultâneo, guiando os alunos. Considera-se fundamental estimular os alunos neste sentido e desenvolver (ou desinibir esta capacidade que se tem em criança, abafada por uma sistema educativo inadaptado) a criatividade, a iniciativa e o trabalho autónomo.

Para acabar, aponta-se duas sugestões operacionais. A primeira iria no sentido de provocar ainda melhor interação entre os participantes. Arranjar uma estratégia que, sem por em causa a mistura das alunos das diferentes turmas, permitisse uma maior flexibilidade nos grupos. Por exemplo os alunos poderiam ter participado nas atividades com grupos sempre diferentes e não fixos.

A segunda iria no sentido de promover a continuidade entre as aulas de EF e as atividades desportivas vivenciadas no evento. Mesmo se foi verdade que se utilizou algumas das matérias durante as aulas, poderia ser estimulado a dinâmica do evento para realizar tarefas antes e depois para não ser um momento único sem grandes impactos nas capacidades específicos dos alunos naquelas modalidades.

VII. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO PEDAGÓGICA

7.1 Enquadramento

Pode-se considerar que o professor tem como principal função assegurar uma prática letiva capaz desenvolver as competências de cada um dos seus alunos. Para isso, o docente tem na sua intervenção, a sua maior ferramenta para cumprir com esta nobre tarefa. Por detrás desta parte mais visível do exercício desta função existe (ou deveria existir) uma intencionalidade de transformação do Homem que responde a um processo didático pedagógico que se fundamenta numa reflexão sobre um conjunto de conhecimentos e problemáticas.

O profissional de educação procura então equacionar, escolher e manipular os meios mais adaptados e eficazes para construir uma prática letiva cada vez mais eficiente. Considerando o ritmo sobre o qual o mundo evolui e as constantes mudanças que acontecem nas diferentes áreas como a do conhecimento, das tecnologias disponíveis ou das metodologias (Simões *et al.*, 2012) o docente tem a responsabilidade de selecionar, dentro dos instrumentos disponíveis aqueles que mais respondem às suas necessidades de modo a construir uma intervenção pedagógica coerente.

Neste sentido, parece ser evidente promover ações que incentivam a investigação, a partilha de conhecimento e o debate dentro da classe, e não só, de forma a contribuir para uma melhoria geral das práticas pedagógicas do docente.

As atividades abordadas, neste capítulo, são de natureza científico-pedagógica e respondem a esta necessidade. A finalidade das duas ações realizadas bem como dos artigos e o *poster apresentados* foi de explorar estratégias alternativas para a abordagem da EF, contribuindo assim para a formação dos docentes. Elas enquadraram-se nas atividades do estágio pedagógico do núcleo e tem expressão através da Ação Científico Pedagógica Individual (ACPI) e da Ação Científico Pedagógica Coletiva (ACPC).

7.2 Ação Científico Pedagógica Individual

7.2.1 Enquadramento

A ACPI foi aquela que cronologicamente se realizou em primeiro. Expressou-se de três formas distintas, a primeira foi numa apresentação oral (Anexo XVII) realizada

para o GEF da ESFF no dia 28 de janeiro 2016, a segunda foi através de um *poster* (Anexo XVIII) que foi apresentado no Seminário Desporto e Ciência que se realizou no dia 19 de março 2016 e a última foi num artigo científico.

Pertinência do tema

A sociedade moderna permite que as informações circulem rapidamente e além-fronteiras. O professor de EF tem facilmente acesso a novas formas de exercícios/jogos e propostas metodológicas, sobretudo quando se trata de um desporto popular com muitos praticantes à volta do mundo como no caso do Voleibol. O seu papel passa por se manter informado e sobretudo ser capaz de equacionar alguns desses instrumentos/estratégias que lhe parecem ser pertinentes e que respondem as necessidades diagnosticados dos seus alunos.

O professor de EF, atento a esta realidade, poderá (deverá) adotar uma atitude proactiva e observar alguns desses instrumentos que poderão representar mais-valias para a construção de situações de ensino-aprendizagem mais eficazes. “*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino*” (Freire, 1996, p. 52). De facto, nenhum novo instrumento será eficaz só por ser “novidade”. O professor tem que compreendê-lo de forma a poder dominá-lo e manipulá-lo, ajustando-o aos seus alunos e contexto.

O PNEF apresenta os jogos desportivos coletivos como uma área obrigatória para o ensino secundário (Jacinto *et al.*, 2001). Segundo um estudo realizado por Fernandes (2007) os jogos desportivos coletivos conhecem um predomínio em relação a outras áreas de lecionação, tanto nas aulas de EF bem como no desporto escolar. No mesmo estudo, verificou-se que todas as escolas secundárias da RAM lecionavam os jogos desportivos coletivos e que a sua prática merecia a preferência dos alunos de ambos os sexos.

Das diferentes matérias disponíveis, o Voleibol é aquela que, na RAM, é a segunda mais lecionada logo atrás do Futebol (Fernandes, 2007). Parece evidente que o Voleibol por ter esta posição privilegiada no percurso escolar dos alunos merece uma atenção particular devendo ser explorada da melhor maneira pelos professores de EF de forma a promover tanto quanto possível este instrumento.

Em detrimento de uma abordagem tradicional desta matéria que poderia fechar o aluno numa reprodução mecânica de gestos técnicos de complexa execução e realizados em situações descontextualizadas, verifica-se hoje que existem alternativas.

Os principais problemas que acompanham a prática do voleibol por crianças e jovens principiantes estão ligados à complexidade da execução das habilidades motoras específicas, à frustração, desmotivação, diminuta capacidade de sustentação da bola, ao número reduzido de contactos por jogador, percentagem elevada de insucessos, as constantes interrupções da circulação da bola, ao número de serviços e receções falhadas, reduzida alternância de situações de defesa/ataque, o tempo em que a bola está parada é muito superior àquele em que está jogável, as ações intencionais são reduzidas, as ações ofensivas são inexistentes, as ações são isoladas, a interação é quase inexistente entre os jogadores e ainda a dinâmica motora é muita reduzida (Gonçalves, 2009).

Assim sendo, considerou-se pertinente aplicar uma dessas abordagens alternativas e observar os seus efeitos nos alunos. O principal objetivo da investigação realizada foi de verificar as potencialidades do *Smashball* para a abordagem do voleibol nas aulas de EF em comparação com o Minivoleibol, considerando variáveis como a frequência cardíaca a quantidade e o tipo de ações.

O Smashball

O *Smashball* é um jogo reduzido, condicionado considerando a adaptação de algumas variáveis estruturais do voleibol que tem como principal finalidade adaptar-se às necessidades do seu público/praticantes (Gonçalves, 2009). A informação disponível sobre o *Smashball* encontra-se quase exclusivamente na internet em documento em Inglês e Holandês disponibilizados pela Federação Holandesa de Voleibol (NEVOBO).

O jogo do *Smashball* ou *Smashbal*, na língua do seu país de origem a Holanda, foi idealizado e aplicado pelo Peter Van Der Vem e o Ruben Nijhuis ambos treinadores experientes da modalidade de Voleibol ligados aos escalões de formação e ligados a NEVOBO. Três palavras-chaves definem as bases e o conceito do jogo: Prazer, Movimento e Perceção.

Foi criado em 2014, tendo recebido algum destaque na própria Federação Internacional de Voleibol (FIVB) num artigo no mesmo ano que felicitava e encorajava

o seu crescimento, esperando que o jogo fosse incentivar mais jovens à prática da modalidade de Voleibol.

Em 2015, estava a ser implementado em mais de 144 clubes e, só na Holanda, organizou-se, até ao mês de maio do mesmo ano, mais de 28 atividades ao nível nacional. Outros países como o Canadá os Estados Unidos e a Bélgica, interessaram-se, desde então, e passaram a explorar o jogo.

Houve uma evolução do público-alvo e entrou nas escolas onde conheceu algum sucesso junto dos alunos. Os professores de EF passaram a poder usufruir de uma formação assegurada pela NEVOBO e observou-se por exemplo que na Bélgica, 95% os professores alvos da formação afirmaram que usariam o *Smashball* nas suas próprias aulas (Associação de Voleibol da Holanda & Federação Internacional de Voleibol 2015)

Segundo os seus inventores, os principais objetivos da iniciativa *Smashball* passavam pela (i) captação de novos praticantes; (ii) Desenvolvimento das habilidades específicas do jogo, nomeadamente o *smash* ou ataque; (iii) Formação desportiva dos praticantes da modalidade entre os 6 e os 18 anos; (iv) Criação de novas formas de jogos competitivos ou treinos intensos e motivadores;

O regulamento base propõe uma adaptação a partir do jogo de Voleibol: (i) quatro níveis de jogo; (ii) Variantes de um, dois ou três jogadores por equipa; (iii) Possibilidade de poder agarrar a bola consoante os níveis e características dos jogadores; (iv) Uma rede colocada mais baixa à altura dos ombros ou da face dos participantes para facilitar o ataque (v) Pode existir um ressalto de bola depois do ataque. Como é evidente são linhas orientadoras que podem ser adaptadas às necessidades/particularidades dos participantes e os objetivos do professor/treinador.

7.2.2 Objetivos da ACPI

Objetivos gerais

- Apresentar situações de ensino aprendizagem práticas e alternativas que permitam potencializar a utilização do Voleibol nas aulas de EF.

Objetivos específicos

- Apresentar e caracterizar o jogo do *Smashball*;
- Apresentar os resultados do estudo realizado;

- Proporcionar aos participantes uma oportunidade de vivenciar o *Smashball*;

7.2.3 Métodos e procedimentos

De forma a poder descrever o processo adotado, apresenta-se, à imagem daquilo que já foi feito em outros capítulos deste relatório, uma tabela (Quadro 4) que resume cronologicamente as fases e tarefas realizadas para, de seguido, dar ênfase a algumas estratégias que foram determinantes para o sucesso da ação.

Quadro 4 Cronograma da Ação Científico Pedagógica Individual

Fases	Cronograma	Tarefas-Procedimentos
CONCEIÇÃO	Out	Definição do tema
	Nov	Elaboração do pré-projecto
	Dec	Aprovação do projeto/protocolo
	Dec-Jan	Aplicação do protocolo (recolha de dados)
	2016	Análise dos resultados
	15-23	Preparação da apresentação powerpoint
	Jan	Requisição instalações ESFF e autorizações CE Elaboração de material de divulgação (cartazes / convites/ ficha de inscrição) Inscrições participantes
OPERAONALIZAÇÃO	23-27	Requisição de material
	Jan	Teste da dinâmica de rotação /timings Teste som na sala L34
	28	1ª Apresentação powerpoint 20 minutos
	Jan	2ª Apresentação powerpoint 20 minutos Prática do <i>Smashball</i> no pavilhão 25 minutos Prática do Atletismo Jogado 25 minutos
	19 Mar	Apresentação Poster no Seminário Ciência e Desporto
BALANÇO	-	Entregue do artigo científico Aplicação de um questionário online aos participantes Reunião de núcleo

As apresentações de ambos os estagiários realizaram-se no mesmo dia e no mesmo espaço de forma a rentabilizar os recursos e não solicitar duas vezes e para as mesmas razões o GEF (público alvo desta atividade) nem os demais intervenientes (responsável do material, CE, etc.).

Decidiu-se, cedo, informar os diferentes interessados de forma a poder receber algumas sugestões, antecipar qualquer sobreposição de atividades e requisitar com a devido antecedência, o material e as instalações (a totalidade do pavilhão da ESFF durante uma hora).

O Delegado do GEF considerou que era um assunto importante e pertinente para a formação contínua dos demais docentes e sugeriu que se realizasse as ACPI no dia e hora de uma reunião de grupo assegurando, assim, a presença de todos os professores.

O próprio conselho executivo deu um parecer positivo provisório ainda no mês de dezembro o que levou o núcleo de estágio a poder avançar serenamente com a programação das ações.

Para assegurar uma divulgação eficaz informou-se numa primeira fase oficiosamente os professores do GEF e os colegas dos outros núcleos de estágio, através de contactos pessoais. Foram criados e colocados cartazes na sala do grupo e enviados convites, via correio eletrónico, com 2 semanas de antecedência, lembrando o convite alguns dias antes.

Foi criada uma ficha de inscrição que foi colocada na sala do GEF onde os professores podiam manifestar a sua intenção de participar na parte prática das ações. Esta iniciativa teve a grande vantagem de permitir uma melhor gestão temporal e material.

Foram equacionados vários possíveis espaços para a realização das apresentações. Encontrou-se na sala L34 um compromisso entre diferentes fatores como o conforto (acústico e espacial), o facto de ser a sala de reunião habitual do GEF e a rentabilização do tempo de transição entre a parte expositiva realizada na sala e a parte prática realizada no pavilhão.

As estratégias adotadas procuraram antecipar as diferentes situações que poderiam pôr em causa o bom desenrolar das ações e prejudicar de alguma forma a concretização dos objetivos. Enriqueceu-se a planificação graça às sugestões dos diferentes interessados e à cooperação do núcleo de estágio. Os contactos pessoais e informais foram, à imagem daquilo que se verificou em outras atividades, quase tão importantes e eficazes que os formais. A disposição do material, a cronologia das intervenções e as dinâmicas das tarefas propostas foram pensadas para rentabilizar o tempo e espaços disponíveis, proporcionando as melhores condições para a realização das ACPI.

7.2.4 Realização

A apresentação da ACPI ao GEF realizou-se no Dia 28 de janeiro de 2016, entre as 13.30h e as 15.00h. A parte teórica foi apresentada na sala L34 da ESFF e teve uma duração total de 40 minutos, somando o tempo das duas intervenções. Em primeiro lugar, foi apresentado o trabalho do colega de estágio que tinha como tema o “Atletismo Jogado” seguida da apresentação sobre “As Potencialidades do *Smashball* para a abordagem do voleibol nas aulas de Educação Física”.

Para a parte teórico-prática da ação transitou-se para o pavilhão da ESFF onde foi o colega estagiário a iniciar com as tarefas do atletismo jogado. O material tinha sido previamente montado e tudo estava preparado para receber as atividades. Foram colocados bancos em lugares estratégicos (encostados às esquinas do pavilhão de frente para as bancadas) para que os que não realizassem a parte prática pudessem ficar sentados, ouvir, ver o professor e as atividades.

Verificou-se que assistiram às apresentações vinte e quatro professores (a totalidade dos professores do GEF disponíveis), três colegas oriundos de outros núcleos de estágios e mais os orientadores científicos do núcleo da ESFF. A maioria dos professores do GEF participaram na parte prática do *Smashball* e puderam ser realizadas todas as situações previstas no tempo previsto para a ação.

7.2.5 Balanço

Apresenta-se, numa primeira reflexão, alguns indicadores, abordando aspetos gerais, apoiando-se principalmente sobre os resultados do questionário de satisfação, aplicado, *online*, aos docentes participantes (Anexo XIX) para, de seguido, refletir sobre como esta ACPI contribui para a formação do estagiário. Finalmente apresenta-se algumas sugestões.

De alguma forma, os principais objetivos propostos para esta atividade foram atingidos no sentido em que as situações/alternativas de ensino aprendizagens foram apresentadas e vivenciadas pela grande maioria dos professores docentes. Respeitou-se o programa das atividades sem que fossem levantados problemas maiores. Todos os professores disponíveis do GEF marcaram presença e ficaram até ao fim, mostrando-se interessados, durante as exposições dos professores estagiários. Todos assistiram à parte teórico prática e a maioria realizou as tarefas propostas.

O questionário aplicado, à posteriori, bem como a observação de alguns comportamentos dos professores do GEF após a ação permitiu analisar melhor o verdadeiro impacto prático que a formação teve na sua prática letiva.

Dos 15 professores que participaram no inquérito realizado *online*, 14 disseram que utilizavam de forma regular o Voleibol nas suas aulas e 10 admitiram que não conheciam o *Smashball* antes da ACPI.

Quando questionados sobre a pertinência do tema do *Smashball*, os professores classificaram com valores entre 7 e 10 dando uma média de 9.07, numa escala de 1 a 10. Esses resultados vieram confortar a escolha do tema e confirmou todo o potencial do mesmo.

Algumas semanas após a ACPI, tendo em conta que alguns professores não tinham o Voleibol como conteúdo programático, 6 já tinham aplicado o *Smashball* nas suas aulas e 11 docentes admitiram passar a utilizar esta forma jogada em futuras intervenções. Era um dado encorajador que mostrava que os argumentos avançados e as vivências proporcionadas convenceram grande parte da audiência.

Finalmente, pode-se considerar os *feedbacks* informais recebidos no fim da ação por parte dos colegas estagiários e professores presentes como sendo indicadores muito positivos. Foi pedido que fosse disponibilizado mais informações sobre o *Smashball* e inclusive foi endereçado um convite para auxiliar na planificação e operacionalização de uns planos de aulas que contemplavam esta ferramenta.

Alguns dos inqueridos afirmaram que gostariam de participar em mais alguma ação de formação sobre o tema do *Smashball* o que vem reforçar os *feedbacks* recebidos e despertou-se alguma relativa curiosidade dos docentes, para aprofundar esta temática.

Em relação aos contributos que esta ACPI teve para a formação dos estagiários, considera-se que foram desenvolvidas algumas competências fundamentais para a prática da docência (i) O desenvolvimento de competência ao nível da planificação, operacionalização e controlo de eventos; (ii) O desenvolvimento das capacidades de montagem de estratégias adequadas para a mobilização de um público-alvo específico; (iii) O desenvolvimento da capacidade de comunicação e de liderança face a um público de pares; (iv) Desenvolvimento da capacidade de síntese, sistematização e de seleção de

informação relevante (poster); (v) Desenvolvimento da capacidade de partilha de conhecimento e discussão de temáticas/problemáticas pertinentes;

Finalmente, analisando os dados qualitativos recolhidos no questionário verificou-se que alguns professores procuravam “receitas” que pudessem ser aplicadas nas suas aulas. No entanto, mesmo que isso fosse um caminho onde se fizessem abordagens alternativas ao Voleibol formal, não era o que se pretendia com esta ACPI.

A compreensão e domínio de novas abordagens como o *Smashball* deverá ser visto como mais um instrumento para a construção de uma intervenção pedagógica mais eficaz. O *Smashball* foi apresentado e estudado de forma a ser explorado por cada professor de forma a reforçar suas características e ir ao encontro das necessidades dos alunos e do desenvolvimento das suas capacidades.

7.3 Ação Científico Pedagógica Coletiva (ACPC)

7.3.1 Enquadramento

Para desenvolver esta atividade podia-se ter escolhido qualquer outra matéria ou modalidade. Contudo, decidiu-se manter o tema do *Smashball* pelos *feedbacks* positivos recebidos na ACPI, para rentabilizar o tempo disponível mas também porque se considerou que outras variáveis poderiam ser exploradas e consequentemente enriquecer o trabalho.

A ACPC tem contornos diferentes da ACPI no sentido que tem uma expressão pública. Foi então coorganizada com os colegas estagiários dos outros núcleos e com a supervisão dos respetivos orientadores uma ação de formação aberta ao público em geral. A ação tinha como alvo preferencial os professores de EF (Grupos de recrutamento 160, 260 e 620), que podiam usufruir de uma formação validada pela Secretaria Regional da Educação com uma duração de 16 horas. Os alunos de 1º e 2º ciclo do curso de EF da UMa e os próprios orientadores de todos os núcleos também foram convidados a participar.

Teve um caráter teórico prático que os estagiários podiam explorar livremente. Apesar de visar de um público mais amplo, a finalidade desta ação manteve-se e procurou-se explorar e partilhar algumas estratégias alternativas para a abordagem de matérias de EF, contribuindo assim para a formação dos docentes.

7.3.2 Objetivos

Objetivos gerais

- Equacionar algumas situações práticas, alternativas que permitam potencializar a utilização do voleibol nas aulas de EF;

Objetivos específicos

- Apresentar e caracterizar o jogo do *Smashball*;
- Apresentar e analisar os resultados do estudo realizado;
- Proporcionar aos participantes uma oportunidade de experimentar e explorar o jogo do *Smashball*.

7.3.3 Métodos e procedimentos

De forma a poder descrever o processo adotado, apresenta-se uma tabela (quadro 5) que resume cronologicamente as fases e tarefas realizadas para de seguido dar ênfase a algumas estratégias que foram determinantes para o sucesso da ação.

Quadro 5 Cronograma da Ação Científico Pedagógica Coletiva

Fases	Cronograma	Tarefas-Procedimentos
CONCEÇÃO	Por ordem cronológica	Definição do tema (nosso e da ação de Formação)
		Aprovação do projeto/protocolo
		Aplicação do protocolo (recolha de dados)
		análise dos resultados
		preparação da apresentação ppt_moderador_convocado
		Elaboração de material de divulgação
		Requisição de material e instalações
		Elaboração da fichas de presença;
		Requisição das instalações: sala do senado (ensaios);sala 1(<i>coffee break</i>)
		Requisição dos arranjos florais; copos; pires; jarro de água; toalhas de mesa;
		Elaboração do questionário sobre a Ação;
		Realização de compras para o <i>Coffee Break</i> ;
		Verificação do sistema de som e preparação da mesa de preletores;
		Inscrições participantes (lista final)
BALANÇO OPERCAIONALIZAÇÃO	20 Fev	Teste da dinâmica de rotação /timings
		Organização do <i>Coffee Breack</i>
		Preparar a disposição da sala / reservados / identificações dos intervenientes
		Verificações (microfones/cofeebreak/sinalização/material)
		Colocar indicações para o local da Ação
	05 Mar	Receção e registo dos participantes
		Apresentações dos Módulo I & II
		Aplicação da componente prática dos Módulos
		Verificações (microfones/coffee break/sinalização/material)
		Apresentações dos Módulos III, IV & V
BALANÇO	-	Aplicação da componente prática dos Módulos
		Aplicação de um questionário aos participantes
		Verificação das presenças
BALANÇO	-	Análise questionário
		Reunião de núcleo / Artigo científico

Para a realização das ACPC todos os núcleos de estágio tiveram que trabalhar em grupo e criar sinergias para definir a dinâmica da ação de formação. As reuniões periódicas iniciaram-se no mês de dezembro e tiveram como foco principal os aspetos relacionados com a conceção e a operacionalização da atividade.

Num primeiro momento definiu-se aspetos gerais e orientadores como (i) o local e a data da ação (ii); O público alvo (iii); A estrutura organizacional da ação (iv); O título da ação e (v) o tema comum um denominador comum as intervenções.

Nas reuniões que seguiram, procurou-se dividir as tarefas pelos elementos dos núcleos de estágio de forma a agilizar o processo: (i) Definir e elaborar os convites para cada entidade potencialmente interessada; (ii) Recolher os temas/objetivos/convidados de cada preletor; (iii) Definir um programa pormenorizado; (iv) Elaborar os materiais e canais de divulgação; (v) Elaborar e procurar-se todo o material necessário à operacionalização da ACPC.

Em relação à tomada de decisão do grupo, a escolha dos diferentes parâmetros era feita em conjunto e por maioria. Optou-se por dividir a ACPC em 5 módulos composto por 2 ou 3 estagiários, reagrupando assim as temáticas. Cada um podia escolher, ter uma dinâmica própria em relação à parte teórico prática ou ainda convidar ou não preletores, definindo também o tempo necessário para cada intervenção.

No que concerne o módulo V, onde se inclui o tema do *Smashball*, realizou-se as apresentações orais dos estagiários e dos respetivos convidados de forma contínua. Apesar de se tratar de quase 2 horas de apresentações orais, procurou-se responder às condicionantes dos compromissos profissionais dos preletores convidados e rentabilizar o tempo para que a realização das intervenções teórico práticas no campo exterior fosse desenvolvidas, com tempo suficiente.

7.3.4 Realização

A ACPC realizou-se nos dias 20 de fevereiro e 5 de março 2016 entre as 9.00h e as 18.00h na Sala do Senado do Campus da UMa. Realizaram-se os módulos I e II com os temas de “*Abordagem da capoeira na escola*” e “*Orientação e Geocaching: uma abordagem em contexto escolar*” no primeiro dia e os módulos III, IV e V com os temas de “*O Modelo de Educação Desportiva: Uma aplicação à Ginástica*”,

“Atividades Rítmicas Expressivas em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções” e *“O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física: Atletismo, Voleibol e Andebol”* respetivamente no segundo dia.

O moderador convidado para o módulo V foi o professor António Cardoso. Iniciou-se a primeira intervenção pelas 13.30h e terminou-se pelas 18.00h. A intervenção sobre o tema do *Smashball* começou com ligeiro atraso, pelas 14.55h. O título do trabalho era *“As Potencialidades do Smashball para a abordagem do Voleibol nas aulas de Educação Física”*, teve uma duração de 20 minutos e foi enriquecido e precedida pela intervenção do professor Ricardo Nunes, que explorou o tema das *“Diferentes abordagens no ensino do voleibol”*.

A intervenção teórica prática realizou-se no polidesportivo exterior da Quinta de São Roque, tendo tido uma duração de 25 minutos. Os participantes foram repartidos nos campos previamente montados e realizaram as tarefas didáticos pedagógicas propostas, onde puderam compreender melhor as dinâmicas das diferentes possibilidades que ofereciam o *Smashball*, vivenciando diferentes condicionantes. No total, acumulou-se 65 minutos dedicados ao tema do Voleibol e do *Smashball*.

No final do segundo dia da ACPC foi aplicado um questionário aos participantes (Anexo XXII) num formato de papel A5 e com perguntas simples e de resposta fechadas ou breves de forma a ser preenchido para o maior número de participantes. Tinha como alvo os professores participantes e como principal objetivo verificar a perceção de satisfação dos mesmos em relação à ação e obter algumas sugestões.

7.3.5 Balanço

Apresenta-se num primeiro momento alguns indicadores de forma a avaliar o grau de cumprimento dos objetivos delineados para esta atividade que passavam pela partilha e discussão de algumas situações práticas e alternativas de aprendizagem. Num segundo tempo reflete-se sobre as estratégias adotadas nas diferentes fases da ACPC, propõe-se algumas sugestões e reflete-se sobre como este trabalho contribui para a formação do professor estagiário.

O primeiro indicador diz respeito à capacidade da organização em cumprir, na íntegra, o programa da ACPC compensando os ligeiros atrasos que por norma acontecem neste tipo de ações.

A escolha das instalações mostrou-se ter sido pertinente no sentido em que os participantes puderam usufruir de condições favoráveis para assistir às apresentações orais e para a prática desportiva. A distância entre as instalações podia dar origem a uma perda de tempo, foi minimizada realizando-se atividades no próprio espaço disponível dentro da sala do Senado e à volta do campus da UMa. As atividades do módulo V que tiveram que ser realizadas no campo exterior aconteceram de forma subsequente, reduzindo assim os tempos de transição.

Ao nível da divulgação da ACPC, foram utilizados meios de comunicação diversificados como o correio eletrónico, as redes sociais, os cartazes, os contactos pessoais, o que demonstrou uma intenção de chegar eficazmente até ao público-alvo. conseguiu-se assegurar que a informação chegasse a todas as escolas da RAM.

Os dados quantitativos relacionados com os participantes também são indicadores que podem ser considerados. Na totalidade, uma centena de pessoas assistiram a ACPC contabilizando os preletores, os alunos da UMa, os participantes externos (32 no total) e os orientadores dos diferentes núcleos de estágio.

Estes números podem ser interpretados como sendo positivos, tendo em conta a tendência observada nos últimos anos que denuncia uma diminuição do número de participantes, apesar dos esforços realizados pelo departamento responsável. O aumento da oferta de ações de formação na RAM poderá ser um dos fatores determinante e nota-se por exemplo que nesse mesmo fim-de-semana havia mais duas a realizarem-se em escolas do concelho do Funchal.

Foi destacada, na divulgação da ACPC, a componente prática que complementava a parte de carácter mais expositivo. Cada módulo tinha um tema específico e conseguiu respeitar esta característica apresentando situações práticas que podiam ser vivenciadas e/ou pelo menos foram apresentados resultados das aplicações de estratégias pedagógicas alternativas, feitas em contexto de aula, mantendo a coerência com o que era pretendido.

A análise das respostas aos questionários de satisfação aplicados, levam a crer que a percepção geral dos participantes foi positiva. Foi elogiada a estratégia afirmada de

“aproximação à prática” e até sugerido que fosse dado um ainda maior enfoque para nas ações seguintes. Verificou-se, de facto, que os presentes não “fugiram” das partes práticas, antes pelo contrário, mostraram um certo entusiasmo e empenho na realização das tarefas propostas.

O tema e a abordagem feita do *Smashball* foi elogiado informalmente, mas também classificado pelos participantes como sendo uma das mais pertinentes. Destaca-se o facto de que alguns professores presentes pediram mais informação sobre o jogo e até puseram a possibilidade de organizar ações de formação para as escolas onde lecionavam. Os resultados obtidos, na aplicação do jogo em contexto de aula, também despertou o interesse de um participante que pediu a autorização para os partilhar com uma organização desportiva estrangeira ligada à modalidade de Voleibol.

Como é evidente algumas situações poderiam ser alvo de melhoria numa próxima ação deste género, apresenta-se algumas sugestões.

A primeira situação diz respeito à fase da planificação da ACPC. A maior dificuldade deparou-se com a gestão dos recursos humanos e rigor/responsabilização dos mesmos, nas tarefas definidas em conjunto. Como em qualquer dinâmica de grupo, existe um grau de implicação diferente entre os elementos o que leva a uma sobrecarga de tarefas para alguns e resulta, por vezes, ao não cumprimento dos prazos estipulados.

Apesar de não ser contemplada na seriação do EP nenhum critério específico para estas tarefas, deveria ser encontrado, dentro da dinâmica dos núcleos um compromisso de honra para que todos se responsabilizassem pela boa organização do evento sem serem obrigados a uma avaliação direta. O prazer e a satisfação por estar na origem de uma ação de formação de sucesso deveria, talvez, ser suficiente.

Sempre na parte da concetualização da ACPC, considera-se que a sessão de abertura poderia ter sido melhor planificada, que por ventura, fruto da falta de colaboração entre os diferentes estagiários responsáveis pela organização, ficou um pouco aquém daquilo que seria espectável. Por exemplo, a intervenção de um dos estagiários que tivesse realizado um enquadramento geral da ação de formação teria sido de bom-tom e teria feito todo o sentido.

Ao nível da fase de operacionalização da ACPC, podiam ter sido adotadas estratégias no sentido de limitar algumas das dificuldades encontradas, como por

exemplo, a definição das tarefas operacionais para cada elemento do grupo, o que teria evitado momentos de hesitação para descobrir “quem iria resolver” ou ainda uma moderação mais firme que teria evitado os ligeiros atrasos verificados.

Considera-se que a reflexão e a definição prévia de alguns indicadores pertinentes teriam ajudado na construção de estratégias/instrumentos mais eficazes para a realização do balanço da atividade. Por exemplo, a aplicação de um questionário com respostas mais ou menos qualitativas ou quantitativas mas, também, a observação de indicadores definidos previamente e estrategicamente. Por exemplo a contabilização do número de visitas efetivas a potenciais recursos complementares disponibilizado *online* ou ainda a verificação da aplicação efetiva das abordagens propostas nas aulas dos professores participantes.

Do ponto visto pessoal, considera-se que a ACPC foi uma das tarefas que mais marcou o EP. De facto o estagiário é levado a trabalhar nos seus limites por várias razões: (i) Articulação de um grupo de 9 elementos com disponibilidade temporal reduzida para coorganização de um evento; (ii) Realização de um trabalho extra prática letiva do tipo Investigação-Ação; (iii) Falta de experiência do estagiário na exposição pública do trabalho; (iv) Aplicação de tarefas e liderança de um grupo específico de profissionais da EF; (v) Investimento significativo de um capital tempo.

Esta etapa do EP contribui para o desenvolvimento das capacidades de comunicação em público, de trabalho de grupo, de gestão de tempo, de seleção de informação relevante, de organização de evento ou ainda de realização de investigação leve no contexto de aula, capaz de auxiliar a tomada de decisão na escolha das situações de aprendizagem na intervenção pedagógica.

Finalmente, a UMa através do seu departamento de EF, não só pela qualidade e pertinência das intervenções realizadas, mas também pela própria organização logística, ficou socialmente valorizada. A comunicação social elogiou a organização do evento por ter dinamizado mais uma ação de formação que visava a partilha de conhecimento e a melhoria das práticas letivas na RAM na disciplina de EF. As escolas envolvidas por receber núcleos de estágio ficaram também marcadas pelo trabalho dos seus professores em formação que vieram demonstrar aquilo que podiam trazer como mais-valias, perspetivas e dinâmicas às instituições de ensino que os acolhiam.

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se este documento com a apresentação de alguns comentários sobre mais uma etapa da formação académica que se conclui. Realiza-se igualmente um balanço final sob forma de síntese que reflete os contributos do trabalho realizado ao longo do EP para a formação do candidato a professor, para os alunos mas, também, para as instituições envolvidas e a comunidade educativa.

A prática desportiva teve uma grande influência na construção profissional e pessoal do estagiário. Bem antes de iniciar a sua formação académica superior, as suas vivências como praticante desportivo deram-lhe a oportunidade de poder sentir e perceber de uma forma empírica o poder que o desporto podia ter na construção do indivíduo. Foi sem dúvida uma escola da vida. É-lhe agora possível, graças à formação académica e à sua dedicação para a compreensão e domínio do fenómeno, colocar palavras em cima deste sentimento. De consumidor consciente, que irá continuar a ser, tem a ambição de contribuir para produzir desporto e utilizar/partilhar este meio privilegiado para a transformação do Homem.

O EP foi então um momento de muita satisfação ao nível da realização pessoal embora não muito fácil. O processo foi marcado por uma evolução não linear, porque ao longo do ano letivo viveram-se momentos de dúvidas, dificuldades, retrocessos e estagnações. Todos valeram a pena e contribuíram, de alguma forma, para a transformação do futuro professor.

Em relação aos contributos para a formação do candidato à docência, era impossível referi-los todos. De facto além dos conhecimentos adquiridos, competências e capacidades desenvolvidas, há também todo um aspeto que resulta das relações dialéticas complexas entre o estagiário, os alunos, o GEF, os orientadores e os colegas de estágios que podiam ser exploradas. Focam-se alguns, diretamente ligados aos objetivos propostos.

O estagiário, na construção e liderança, pela primeira vez, de um processo de ensino aprendizagem pôde aplicar e desenvolver conhecimentos científicos e técnicos de ensino da EF adquiridos ao longo da sua formação. Observou-se uma evolução positiva já refletida anteriormente nos diferentes balanços intermediários apresentados.

(i) Os instrumentos pedagógicos tornaram-se mais flexíveis, práticos, sucintos e céleres, sendo realizados sem perder qualidade e incrementando a sua eficácia e coerência com os objetivos propostos.

(ii) Os comportamentos e atitudes do estagiário, inicialmente algo inseguros e desprevenidos, deram origem a montagens de estratégias e aplicação de técnicas inspiradas das investigações e recomendações resultantes no âmbito do ensino eficaz permitindo uma melhor gestão e controlo da aula.

(iii) O inicial receio em se afastar daquilo que estava planificado foi esbatendo-se com uma planificação mais robusta. Contemplava-se situações alternativas, uma melhor definição de objetivos, de variáveis em jogo, de comportamentos solicitados e respetivos indicadores para permitir uma maior capacidade de adaptação às situações emergentes da reação dos alunos às solicitações propostas.

(iv) A melhoria também esteve relacionada com uma tarefa recorrente ao longo do ano letivo, a consulta e compreensão das dinâmicas do PNEF e outros documentos orientadores da escola e do GEF. A aplicação das recomendações no contexto real levou a que fossem exploradas as possibilidades e iniciado um processo crítico mais fundamentado.

(v) O estagiário também melhorou na sua capacidade de construir, aplicar e analisar um processo de investigação leve. No trabalho realizado sobre o *Smashball*, verificou-se todo o potencial deste tipo de abordagem onde a sala de aula é um verdadeiro laboratório e que, com meios de investigação expeditos, conseguia-se retirar informações úteis para melhorar a prescrição.

Mostrou-se ao longo do EP, através dos desafios propostas aos diferentes membros da comunidade educativa, que se entendia e se valorizava o papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da educação em geral e da EF em particular. Gerou-se alguma interdisciplinaridade, a participação ativa nas atividades, a contemplação de novos parâmetros na caracterização da turma, maior inclusão dos funcionários na vida da escola entre outras iniciativas. Também, neste relatório dedica-se um capítulo à exploração de algumas pistas de debate, resultantes da evolução da reflexão do estagiário sobre temas considerados centrais.

O estagiário construiu um clima positivo de confiança e respeito, propício ao trabalho com o GEF e toda a comunidade educativa, mostrando competência para integrar-se e interagir, mantendo um comportamento ético, moral e deontologicamente adequado à função. Revelou alguma autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalhar em equipa, em contexto educacional. Teve um papel ativo e esteve na origem da planificação e operacionalização nas atividades desenvolvidas em grupo com os outros núcleos e estágio.

Finalmente o estagiário foi melhorando a sua capacidade de apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado durante o processo de estágio. Melhorou ao nível da comunicação oral e escrita, procurando ser mais pragmático, sistematizado e consistente. A elaboração deste documento foi por exemplo um exercício extramente desafiador no sentido em que foi realizado na língua não materna do estagiário e intencionalmente, sem ter recurso ao corretor automático, num primeiro tempo.

O contributo dado pela intervenção do estagiário na evolução das competências e capacidades dos alunos é um dos principais indicadores de sucesso do EP. Verificou-se o (i) Aumento dos níveis de autoestima; (ii) Desenvolvimento do espírito de crítico, maior autonomia e iniciativa; (iii) Desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo; (iv) Maior conhecimento do “eu”; (v) Aumento das capacidades e performances desportivas; (vi) Consciencialização para a importância da prática desportiva devidamente prescrita para a saúde; (vii) Aumento do gosto pela prática desportiva e pela disciplina de EF.

Os alunos puderam, na última semana de aula, expressar por escrito e de forma anónima seus sentimentos em relação a todo o processo de aprendizagem vivenciado num questionário construído para o efeito. Os *feedbacks* recebidos, além de confortar algumas dessas afirmações também mostram que os alunos entenderam que o processo era construído à volta deles e para eles.

Apesar de não ser um objetivo central, mas uma consequência do trabalho desenvolvido, considera-se que a UMa e ESFF ficaram bem representadas com a qualidade da “prestação” dos estagiários. Além do impacto positivo sobre os alunos, a imagem deixada a toda a comunidade educativa e nos parceiros que participaram nas

atividades, os artigos na comunicação social, relatando positivamente as atividades desenvolvidas, contribuíram, igualmente, para a promoção das instituições de ensino.

Finalmente, procurou-se seguir uma linha orientadora ao longo do EP que pretendia colocar o aluno no centro do processo educativo. Não foi uma tarefa fácil nem completamente conseguida, tendo em conta o facto de se tratar de uma primeira experiência num contexto real, mas também devido a uma certa resistência dos alunos que por hábito (?) não se desinibiram facilmente, precisando de algum estímulo para abraçar a autonomia que se pretendia lhes dar.

Este processo foi mais um passo na vida pessoal, académica e profissional do candidato a professor de EF. Não houve nenhuma revolução paradigmática mas tanto na reflexão que se desenvolveu como na parte operacional do processo houve a humilde vontade de potencializar cada momento partilhado com os alunos para contribuir positivamente para o seu crescimento e desenvolvimento como seres humanos melhor preparados para o futuro.

O amor e crença que o estagiário tinha pelas atividades desportivas, pelo movimento, pelo indivíduo, pela vida saíram reforçadas desta experiência. Com certeza que se tem muito para descobrir e explorar sobre a influência e importância da prática de atividades desportivas na construção e desenvolvimento do ser humano. Muitos caminhos ainda estão por percorrer, muitas interrogações por responder, ideias por operacionalizar, hipóteses por verificar, aulas para criar, vida para viver.

IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, I., Fernando, C., Barros, C., Simões, J. , Lopes, H. (2012). A Educação Física e as Evoluções Tecnológicas. In A. Bento. (1ª edição), *A Escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos* (pp. 87-94). Funchal:Universidade da Madeira.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura – A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: Edições VML.
- Andrade, P. (2013). Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.
- Assembleia da República (2005, Agosto 30). Lei nº 49, Diário da República – 1º Série: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Retirado a 12 de Fevereiro 2017, de <https://dre.pt/application/conteudo/245336>
- Antunes, H. (2014). Avaliação de desempenho dos treinadores: práticas e implicações no contexto da gestão dos clubes desportivos. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto. Funchal: Universidade da madeira.
- Bárbara, A. (2015). Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.
- Barroso, J. (2013) A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In *Revista Educação – Temas e Problemas*, 12 e 13 (pp 13-25).
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bilhim, J. (2006). *Gestão estratégica de Recursos Humanos* (2ª Edição). Portugal: Editora ISCSP
- Caldeira, J. (2011). Acção-decisão no desporto: Um creodo homeodinâmico (inter) activo. In Prudente, J. & Lopes, H. *Seminário Internacional Desporto e Ciência*. Livro de Atas. Funchal: Universidade da Madeira.
- Caires, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento em Psicologia –

- especialidade de Psicologia da Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Caires, S. (2006). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”*. *Análise Psicológica* -Vol.1, nº XXIV (pp.87-98).
- Caires, S. & Almeida, S. (2003). *Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino*. In *Psico-USF*-Vol.8, nº 2, julho/dezembro, (pp.145-153).
- Carvalho, M. (1960). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: EDUCA, edição 1992. ISBN 972-8036-00-0. Retirado a 05 de Setembro 2016 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3701?mode=full>
- Chiavenato, I. (1987). *Administração de recursos humanos*. Editora RH.
- Derek, D. (2015). Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Programa Nacional de Educação Física – 2º Ciclo – Ensino Básico* (3ª Edição). Organização curricular e programas, Ministério da Educação.
- Diário da República (2005, 30 de Agosto). Lei nº 49: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Retirado a 12 de Fevereiro 2017, de <https://dre.pt/application/conteudo/245336>
- Escola Secundária Francisco Franco - ESFF (2016). Projeto Educativo da Escola 2012-2016.
- Federação Internacional de Voleibol - FIVB, (2015). *Smashbal: a cool new youth volleyball experience*. Retirado em 15 de Novembro em: <http://www.fivb.org/viewHeadlines.asp?No=44271&Language=en>
- Fernandes, E. (2007). *Caraterização das Actividades Desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas Escolas Secundárias na R.A.M.* Monografia do 5º ano da Licenciatura em Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.

- Fernandes, M. (2014). Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.
- Figueiredo, A. D. (2011). Inovar em Educação, Educar para a Inovação. In Domingos Fernandes (Org.), *Avaliação em Educação: Olhares Sobre uma Prática Social Incontornável* (pp. 13-28). Pinhais, Brasil: Editora Melo. Retirado a 10 de Setembro 2016 de <https://www.researchgate.net/publication/263161774>
- Freire, P. (2003). *Professor sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar (13ª edição). São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, B. (2011). Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, A. (2010). *Avaliação. Um caminho para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem*. edição 1, volume 1. Imai: Edições ISMAI.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol - Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Huberman, M. (1989) O ciclo de vida profissional dos professores. In M. Estrela & A. Estrela (2ª edição), *Vidas de professores* (pp.31-61). Coleção Ciência da Educação. Porto: Porto Editora.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física – 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e cursos tecnológicos*. Organização curricular e programas, Ministério da Educação.
- Jasmins, F. (2012). *Dossier de Estágio em Educação Física realizado na Escola Secundária Francisco Franco*. Funchal: Universidade da Madeira. Não publicado.
- Khadafi, M. (1975). *Le Livre vert*. Paris: Edição KontreKulture.

- Loja, A. (2000) *História da Escola Secundária Francisco Franco*. Funchal: Edição da ESFF. Retirado a 05 Setembro de 2015 de https://issuu.com/escolasff/docs/notas_para_a_historia_da_esff
- Lopes, H. (2005). *Análise das possibilidades de integração nos mercados do Desporto de um produto do âmbito da Sistemática das Actividades Desportivas*. Tese de Doutoramento em Educação Física e Desporto na especialidade de Ciências do Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2014a). Avaliação Sumativa – O erro do avaliador. In Lopes H., Gouveia R., Alves R. & Correia A. (Coord.). *Problemáticas da Educação Física I*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado a 02 de Setembro 2016 de <https://www.researchgate.net/publication/269462873>
- Lopes, H. (2014b). O PNEF – Instrumento Facilitador ou Inibidor da Rotura no Processo Pedagógico? In Lopes H., Gouveia R., Alves R. & Correia A. (Coord.). *Problemáticas da Educação Física I*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-00-3
- Lopes, H. (9 de fevereiro 2016). Tecnologias e Educação. *Diário de Notícias*. Retirado em 10 de fevereiro 2016 de [http://www.dnoticias.pt/imprensa/diario/opinioao/567473-%E2%80%9Ctecnologias-e-educacao%E2%80%9DLopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., Prudente, J. \(2012\) O processo Pedagógico-Formas expeditas de apoio laboratorial. In Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto \(1ª ed.\), *Desporto e Pedagogia: Formação e Investigação*. \(pp. 83-91\) Lisboa: Coisas de Ler.](http://www.dnoticias.pt/imprensa/diario/opinioao/567473-%E2%80%9Ctecnologias-e-educacao%E2%80%9DLopes,%20H.,%20Fernando,%20C.,%20Vicente,%20A.,%20Sim%C3%B5es,%20J.,%20Prudente,%20J.%20(2012)%20O%20processo%20pedag%C3%B3gico-Formas%20expeditas%20de%20apoio%20laboratorial.%20In%20Sociedade%20Cient%C3%ADfica%20de%20Pedagogia%20do%20Desporto%20(1%C3%81%C3%A1%20ed.)%2C%20Desporto%20e%20Pedagogia%3A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.%20(pp.%2083-91)%20Lisboa%3A%20Coisas%20de%20Ler.%20)
- Lopes, H. & Fernando, C. (2013). A importância do Desporto no desenvolvimento das crianças e jovens. In *Diversidades – Julho-Setembro* (pp.6-9). Retirado a 02 de Setembro 2016 de <https://www.researchgate.net/publication/266967707>
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A. & Fernando, C. (2014a). Uma Mudança Coerente no Ensino Superior – A Ferramenta Processo Pedagógico. In *Revista da Sociedade Científica da Pedagogia do Desporto*, nº 5 (pp. 55-60). Retirado a 02 de Setembro 2016 de <https://www.researchgate.net/publication/269696217>
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A. & Fernando, C. (2014b). Educação e Saúde uma questão de equilíbrios – O Desporto como meio de atuação. In *EFDeportes.com*,

- Revista Digital. Buenos Aires – Ano 19 - nº 192*. Retirado a 02 de Setembro 2016 de <https://www.researchgate.net/publication/266967707>
- Lopes, J. & Silva, H. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos aluno - O que nos diz a investigação educativa. In *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia nº2* (pp. 62-81). ISSN 2183-3990.
- Martins, C. (Dezembro 2016). Quando a escola deixar de ser uma Fábrica de alunos. *Público*. Retirado em 20 de Dezembro 2016 de <https://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>
- Mendes, G. & Sousa, C. (2012). A Formação e a prática dos Futuros Docentes: Um Desafio Metodológico em Tempos de Crise. In A. Bento. (1ª edição), *A Escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos* (pp. 146-159). Funchal:Universidade da Madeira.
- Ministério da Educação e Ciência (2014, Maio 14). Decreto-Lei nº 79. Diário da República – 1ª Série. Retirado a 07 de Janeiro de 2017 de: <https://dre.pt/application/file/25344968>
- Ministério da Educação Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006, Março 24). Decreto-lei nº 74. Diário da República – 1ª Série. Retirado a 07 de Janeiro de 2017 de: <https://dre.pt/application/file/671482>
- Montessori, M. (1949) *Formação do Homem*. 3ªed. Lisboa: Portugália Editora
- Morin, E. (1999). Affronter L'incertitude. In *Science Humaines – hors série nº2*, mars/avril.
- Moses, I. & Finley G. (2003). *Démocratie antique e démocratie moderne*. Paris: Payot.
- Nóvoa, A. (2001) A formação em Foco. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Edição nº 142, abril/maio.
- Organização Mundial de Saúde – OMS (1946). Preâmbulo da Constituição da Organização Mundial da Saúde, 22 de Julho de 1946.
- Pereira, A. (2012). Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.

- Pereira, I. (2013). *A Influência da Classificação de Educação Física na Média Final e sua Associação com a Perceção de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos Alunos do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Prudente (2006). Análise da performance tático-técnica no andebol de alto nível. Tese de doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Prudente (2013). A observação no Desporto. Diapositivos das aulas de Análise da Performance. Licenciatura em Educação Física e Desporto. Ano letivo 2012/13. Funchal: Universidade da Madeira.
- Quina, J. (2009). *A Organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Série Estudos-Instituto Politécnico de Bragança.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Apontamentos disponibilizados para a cadeira de Pedagogia do Desporto. Universidade da Madeira. Não Publicado.
- Soares, J. & Antunes H. (2015). Apontamentos disponibilizados para a cadeira de Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar. Universidade da Madeira. Não Publicado.
- Vital, F. (2016). O sistema educativo tem de criar pessoas pensantes e autónomas e não 'carneiros'. *Jornal de Leiria*. Retirado a 20 de Janeiro 2017 de: <https://www.jornaldeleiria.pt/noticia/o-sistema-educativo-tem-de-criar-pessoas-pensantes-e-autonom-5768>
- Wagner T. (2008), The Seven Survival Skills for Careers, College, and Citizenship. In *Educational Leadership*, Outubro (pp. 2-5). Retirado a 05 de Janeiro 2017 de <http://www.tonywagner.com/244>

X. ANEXOS

ANEXO I Planificação Anual



<u>1ª período</u> 21-09 até 18-02		<u>2ª período</u> 04-01 até 19-03		<u>3ª período</u> 04-04 até 04-07	
26 aulas 2340 min / 39 h		21 aulas 1890 min / 31,5 h		18 aulas 1620 min / 27 h	
<u>1ª etapa</u> Avaliação inicial	<u>2ª etapa</u> Desenvolvimento de aprendizagens e de competências			<u>3ª etapa</u> Revisão/consolidação das aprendizagens	
10 aulas 900 min/15 h	37 aulas 3330 min / 55,5 h			18 aulas 1620 min / 27 h	

1º período		2º período		3º período	
4ªfeira	5ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	4ªfeira	5ªfeira
Pavilhão (P1)	Pavilhão (P2)	Campo 4 (ext.)	Campo 2 (ext.)	Ginásio central (1)	Ginásio central (1)
Tenis de mesa	Atletismo	Voleibol	Râguebi	Dança	Ginástica de aparelhos

Turma 11º14		Escola secundária de Francisco Franco												2015-2016		AVALIAÇÃO 1º PERÍODO
		Planeamento anual por etapas / período														
		1ª etapa: Avaliação Inicial						2ª etapa: Desenvolvimento de aprendizagens e de competências								
		1º período		1º período		1º período		1º período		1º período		1º período				
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII		
		Nº semana														
		Data aulas	23 e 24-09	30-09 e 01-10	7 e 8-10	14 e 15-10	21 e 22-10	28 e 29-10	04 e 05-11	11 e 12-11	18 e 19-11	25 e 26-11	2 e 3-12	9 e 10-12	16 e 17-12	
		Instalação	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	
		Alternativas / Observações	Aula de apresentação / mediateca				Ginásio central / aula em conjunto com 108 / Zumba	Questionário caracterização da turma	Aplicação bateria testes "projeto +90"					AVALIAÇÃO TM- ATLETISMO	AVALIAÇÃO TM- ATLETISMO	
		Nº aula / Tempo disponível	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	2 / 180'	
Conteúdos / Matérias	Tenis de Mesa															
	Voleibol															
	Rugby															
	Ginástica Ap.															
	Atletismo															
	Dança															
Teste Apt.F.																

Turma 11º14		Escola secundária de Francisco Franco											2015-2016		AVALIAÇÃO 2º PERÍODO
		Planeamento anual por etapas / período													
		2º etapa: Desenvolvimento aprendizagens e de competências													
2ºperíodo		2ºperíodo		2ºperíodo		2ºperíodo		2ºperíodo		2ºperíodo					
Nº semana		XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI	XXII	XXIII	XXIV			
Data aulas		6 e 7-01	13 e 14-01	21 e 22-01	27 e 28-01	3 e 4-02	11-fev	17 e 18-02	24 e 25 -02	2 e 3 -03	9 e 10-03	16 e 17 -03			
Instalação		Campo 4/2	Campo 4/2	Campo 4/2	Campo 4/2	Campo 4/2	Campo 4/2	Campo 4/2	Campo 4/2	Campo 4/2	Campo 4/2	Campo 4/2			
Alternativas /observações		6-01 Dia da Dança (participação da turma?)	Ter alternativa se chover	Ter alternativa se chover	Pedir ginásio central, falar com prof.	Ter alternativa se chover/ TORNEIO TM?Badminton?	Ter alternativa se chover	Pedir ginásio central, falar com prof.	Ter alternativa se chover	Ter alternativa se chover. AVALIAÇÃO JDC	Ter alternativa se chover. AVALIAÇÃO JDC	Ter alternativa se chover. AVALIAÇÃO JDC			
Nº aula/ Tempo disponível		2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	1 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´			
Conteúdos / Matérias	Tenis de Mesa														
	Voleibol														
	Rugby														
	Ginástica Ap.														
	Atletismo														
	Dança														
Teste Ant.F.															

Turma 11º14		Escola secundária de Francisco Franco								2015-2016		AVALIAÇÃO 3º PERÍODO
Planeamento anual por etapas / período												
3º etapa: Revisão/ consolidação das aprendizagens												
3ºperíodo		3ºperíodo		3ºperíodo		3ºperíodo		3ºperíodo		3ºperíodo		
Nº semana		XXV	XXVI	XXVII	XXVIII	XXIX	XXX	XXXI	XXXII	XXXIII	XXXIII	
Data aulas		6 e 7-04	13 e 14-04	20 e 21-04	27 e 28-04	4 e 5-05	11 e 12-05	18 e 19-05	25 e 26-05	1 e 2-06		
Instalação		Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio		
Alternativas /Observações				Jogos desportivos: Colaborar com turma no pavilhão ou ext.			Semana das Atividades Náuticas	Avaliação A.F "projeto + 90"	AVALIAÇÃO IDC-ATL Fedir campo exterior.	AVALIAÇÃO GIN-DANÇA		
Nº aula/ Tempo disponível		2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´	2 / 180´		
Conteúdos / Matérias	Tenis de Mesa											
	Voleibol											
	Rugby											
	Ginástica Ap.											
	Atletismo											
	Dança											
	Teste Apt F											

ANEXO II Exemplos de UD

Unidade didática 1

Enquadramento

Esta UD terá uma duração de 6 semanas e é a primeira após a AI. A sua função didática não pôde deixar de ter em conta este facto e por isso tem a responsabilidade de enfrentar algumas dificuldades detetadas inicialmente na dinâmica da turma que poderão ser muito inibidoras para a participação na disciplina de EF por parte de alguns alunos. A maioria destes não são praticantes desportivos e nem têm uma boa experiência passada com a EF, inclusive, alguns desistiram da disciplina no ano anterior. Este contexto leva-nos a desenvolver estratégias para que seja desenvolvido o gosto pela prática da atividade física assim como aulas que apresentam objetivos motivadores que só poderá incrementar os níveis de interesse e de empenhamento motor, base fundamental para que os comportamentos sejam induzidos e provocar as adaptações pretendidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Esta UD utilizará principalmente matérias de ensino de desportos individuais e de confrontação direta, o ATL e o TM respetivamente. Também teremos recurso aos jogos lúdicos pré-desportivos, desportivos coletivos e a dança.

Como foi explicado anteriormente no PA, tivemos uma opção pedagógica numa lógica de aulas politemáticas e uma estratégia de planeamento por etapas. Assim sendo, e apesar de ter uma maioria de aulas utilizando o atletismo e o ténis de mesa outras matérias são presentes de forma a garantir uma maior continuidade no processo de ensino aprendizagem, evitar a desmotivação dos alunos e poder ser mais flexível na organização de aulas em circuito ou em estações adaptadas às necessidades de cada grupo de alunos.

O TM é um desporto que requer da parte de quem o pratica uma suficiente relação com a raquete e o objeto de jogo para que seja possível um diálogo entre os adversários. Essa condição foi verificada para a maioria dos alunos na AI, apesar de terem níveis de proficiência distintos. Utilizaremos conteúdos como as pegadas, tipos de batimentos e serviços para desenvolver exercícios que irão procurar privilegiar o diálogo com o opositor característico dos jogos de confrontação direta. Pretendemos que o aluno centre a sua atenção no opositor e na forma de o suplantar (Almada, 2008,

p.269). Os comportamentos solicitados, se induzidos, têm como objetivo mediato o de desenvolver a capacidade de tomada de decisão do aluno, bem como a sua capacidade de leitura do adversário num contexto de 1x1.

Poderá pontualmente, devido às motivações dos alunos em questão ou do próprio nível de proficiência ser aplicados exercícios que solicitam comportamentos característicos dos desportos individuais onde o aluno se irá centrar no seu movimento/gesto/habilidade específicos, procurando assim objetivos que passam a ser aqueles descritos para o atletismo.

O ATL é um desporto individual que é composto por três disciplinas, as corridas, os saltos e os lançamentos. O tempo disponível para a prática é relativamente curto se concentramos os nossos “esforços” para o desenvolvimento das performances. Mantendo a coerência do processo, iremos utilizar os desportos individuais e as diferentes disciplinas que a compõe de forma a proporcionar novas vivências aos alunos, um melhor conhecimento dos impactos culturais do atletismo, mas sobretudo desenvolver o “conhecimento do eu” e a capacidade de centrar a sua atenção no movimento que pretende realizar, isolando-se de tudo o que o pode distrair ou desviar a sua atenção do objetivo. Utilizaremos então o atletismo e os seus conteúdos (PNEF) para desenvolver a capacidade de compreensão das diferentes variáveis em jogo procurando melhorar a suas performances em cada disciplina. As tarefas prescritas vão procurar ser coerentes, respeitando as finalidades do PNEF, serão enquadradas, utilizando principalmente um estilo de ensino acima da barreira da descoberta (Lopes, 2014) e dando uma grande autonomia aos alunos.

Os desportos coletivos vêm complementar a panóplia de recursos que iremos utilizar nesta UD de forma a atingir os nossos primeiros objetivos. As condições materiais e as instalações disponíveis para o primeiro período assim como a preferência demonstrada pelos alunos na AI, convida-nos a utilizar o Voleibol. Alguns alunos são oriundos de outras turmas ou até de outras escolas e precisam de se “integrar”. Outros alunos também têm dificuldades em interagir com os colegas e utilizando o potencial dos desportos coletivos e a sua grande imprevisibilidade e interação (Garganta, s/d) queremos solicitar comportamentos que levam os alunos a comunicar, interagir e assumir funções específicas dentro de uma equipa, coordenando as suas ações numa dinâmica de grupo à procura de um objetivo comum (Almada, 2008, p.250).

Por sua vez a dança, instrumento utilizado ao longo de todo o PA tem um potencial enorme que vêm responder às necessidades de uma turma com baixa autoestima, gosto relativo das matérias de EF abordadas até então, dificuldades de integração ou de comunicação por alguns alunos. As dimensões socioafetivas e psicológicas da dança encontram-se na capacidade que a atividade tem de provocar situações onde cada um se pode exprimir de forma pessoal e prazerosa promovendo a autoestima. (Batalha, 2004, p.109). Tratando-se aqui de uma turma de caráter artístico, curso de artes e design, fazia todo o sentido desenvolver na EF uma matéria onde uma das principais características é a expressão e a criatividade através do movimento.

Objetivos Gerais

- Desenvolver o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.
- Realizar jogos e tarefas de TM e de ATL desenvolvendo as capacidades de tomada de decisão e da leitura do adversário, características dos desportos de confrontação direta e o autoconhecimento das suas capacidades (Autoestima) utilizando as ações tático e técnicas apropriadas.
- Desenvolver a capacidade de cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos desportivos coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras do mesmo;
- Desenvolver a sua destreza geral, deslocando-se no espaço associado a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, globalmente bem coordenados e eficazes.
- Apresentar iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade (propostas de trabalho de grupo).

Objetivos Específicos

- Cooperar com os companheiros, nas diferentes situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro.

- Adotar uma atitude coerente face o objetivo e regulamentação do jogo procurando instalar um “diálogo” que lhe seja favorável com o adversário utilizando os recursos tático técnico adequados dificultando as ações do mesmo.
- Compreender e procurar manipular diferentes variáveis fundamentais para a melhoria da performance nas corridas, saltos e lançamentos.
- Realizar de forma autónoma as tarefas da disciplina de atletismo isolando-se, e concentrando-se na sua performance procurando conhecer e melhorar seus pontos fortes e limitações.
- Envolver-se nos jogos e tarefas lúdicas / pré-desportivas ou jogos reduzidos nos momentos de dança e voleibol e trabalhos de grupo procurando interagir, socializar e assumir uma função no grupo cooperando para o sucesso da sua equipa e/ou do grupo.

Principais estratégias

O planeamento das aulas é maioritariamente politemático procurando explorar ao máximo o espaço e material disponível. Os objetivos poderão ser diferenciados em função das necessidades dos alunos / grupos. No TM, optamos principalmente por jogos 1x1 ou 2x2 condicionados, no Atletismo optámos por tarefas sujeitas a auto registo/avaliação de salto, corridas e lançamentos com condicionalismo. A dança, os jogos pré desportivos e os desportos coletivos são utilizados frequentemente e são principalmente realizados em grupo/equipas de forma a contrabalançar os comportamentos solicitados nos desportos individuais e de confrontação direta permitindo aos alunos terem uma maior interação e desenvolver as suas capacidades de cooperação/comunicação respondendo a algumas lacunas apontados na AI.

A Avaliação

Para operacionalizar a avaliação dos alunos nesta UD será realizada em cada aula um registo individual nos domínios considerados pelo grupo de EF como critérios de avaliação para o 11º ano de escolaridade (domínios psicomotor / capacidades e atitudes específicas cognitivo / conhecimentos / sócioafetivo / atitudes gerais). A escala utilizada para avaliação sumativa é de três níveis mantendo a coerência com o registo realizada na AI e os resultados obtidos irão permitir uma objetividade maior na ponderação da avaliação sumativa. Esta avaliação será realizada nas últimas duas semanas da UD observando os comportamentos dos alunos em variáveis

resultantes dos objetivos específicos apresentados para esta UD e poderá ser utilizado um teste escrito. Os trabalhos de grupo serão avaliados ao longo de todo o ano e terão reflexos na avaliação final do aluno no terceiro período.

Calendarização e Recursos disponíveis

Tabela 1 Calendarização e recursos disponíveis / UD1

Unidade Didática nº1	
Periodo	11-11 até 17-12 2015
Tempo disponível	1080´
Nº Sessões/aula	12 blocos de 90´
Local	Pavilhão (1/3)
Matérias utilizadas	DC (voleibol); ARE (dança); desportos de confrontação direta (TM); desporto individual (ATL)

Grupos

A constituição dos grupos tem como objetivo principal diferenciar os níveis de exigência tático-técnicos nos diferentes exercícios. Para podermos garantir que todos têm a oportunidade de ter sucesso e também de se aproximar dos seus limites. No entanto, não serão mantidos os grupos ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem, poderão evoluir e também nem sempre se justifica a diferenciação de objetivos e poderá ser dado ênfase a outros aspetos como a afinidades ou a interação entre todos os alunos ou a criação de grupos heterogéneos com condicionalismo.

Tabela 2 Grupos / UD1

Grupos Tennis de mesa por nível de proeficiência
1- Catarina, Inês, João, Joseph, Leandro, Roberta, Sara, Dilan
2- Ana, Carolina, Jéssica, Liane, Marco, Nanci, Tatiana, Vanessa
<i>Atenção especial(dificuldade de domínio do objeto de jogo):</i> Nanci, Tatiana, Ana
Grupos de Voleibol por níveis de proeficiência
1- Leandro, Nanci, joseph, jãoao pedro, Carolina,Inês
2- Ana, Catarina, Dilan, Jéssica, Liane, Sara, Tatiana, Vanessa
<i>Atenção especial (já foram federados):</i> Leandro e Nanci.
Aluno com atenção especial ao nível sócio-afetivo na formação de grupo
Joseph; Dilan; jéssica; Roberta; Catarina, Inês: Problemas de autoestima, comunicação ou ainda de relacionamento, devem ser incluídos em grupos e postos em posição de responsabilidade ou liderança para aumentar auto-estima.

Potencialidade da dança no contexto escolar

“A dança é não só, uma arte que permite à alma humana de se expressar em movimento, mas também a base de toda uma concepção de vida, mais flexível, mais harmoniosa, mais natural” (Duncan s/d citado por Correia, 2013)

O artigo tem como principal propósito destacar alguns argumentos capazes de defender o merecido espaço que a dança conquistou (ou ainda não?) no contexto escolar. Para isso é realizado uma breve revisão bibliográfica e destacando algumas perspectivas.

A Dança no sistema educativo

A dança é hoje reconhecida como fundamental na disciplina de Educação Física. No Programa Nacional de Educação Física (PNEF) insere-se a dança num sub-grupo intitulado “actividades rítmicas expressivas”. Desde o 1ºciclo, a dança é uma matéria nuclear e de carácter obrigatório até ao final do secundário. A dança moderna, as danças tradicionais Portuguesas, as danças sociais e a aeróbica, inseridas no mesmo grupo, são matérias alternativas que podem ser abordadas à partir do 10º ano até ao 12º ano (PNEF, 2001). Inserida no conteúdo escolar, a dança não substitui nenhuma das outras atividades físicas, mas tem como objetivo enriquecer o programa complementando o ensino-aprendizagem da Educação Física (Tribalat, 2005, pág.5).

No entanto, Silveira num estudo realizado em 2008 que tinha como objetivo descobrir se a dança era utilizada nas aulas de Educação Física e de que forma? Mostra que a dança é menosprezada nas aulas ou é utilizada de forma inadequada. Os profissionais que não reconhecem os benefícios da dança para a disciplina enraízam preconceitos e negligenciam a sua lecionação. Outros, já convencidos das potencialidades da matéria confessam que não dominam o suficiente a dança para utilizá-la nas aulas. Finalmente, os que utilizam a danças nas suas aulas não o fazem de uma forma coerente com os objetivos da Educação Física.

Alguns preconceitos negativos em relação a disciplina por parte dos professores e pais assim como a falta de apoio institucional são apontados como fatores inibidores. “As escolas além de apoiarem os professores devem conscientizar a sociedade sobre as

verdadeiras características da dança escolar e os inúmeros benefícios que esta pode trazer para o desenvolvimento integral do aluno” (Silveira, 2008, pág. 9).

O próprio processo pedagógico é uma barreira no sentido em que a abordagem da dança, que pode desenvolver a criatividade, autonomia e a inovação (objetivos gerais do PNEF), evitando a repetição mecânica de movimentos, pode criar desconforto para os sistemas didáticos mais tradicionais e conservadores. (Idem, p.10).

A formação dos professores também é apontada como sendo uns dos fatores para esta deficiência no sistema. A cultura desportiva sobrepõe-se a cultura artística no percurso académico do futuro profissional da área e não o dota das competências requeridas para dominar a matéria. *“N’ayant pas la culture artistique dans leur compétence, les enseignants ne peuvent ni la transmettre d’un point de vue culturel, ni agir sur la spécificité des transformations motrices que seules ces activités développent”* (Lacynce, 2000, pág.2). Acredita-se no entanto que nas diferentes universidades em Portugal é permitido aos estudantes (mesmo que não têm tido nenhuma vivência prévia) construir uma bagagem rica em experiências diversas, assim como uma análise teórica da matéria que lhes permitem apreender a dança e utilizá-la nas suas futuras aulas.

Os conteúdos curriculares específicos existem, as alternativas as faltas de material ou espaço próprios são numerosos, as ações de formação extracurricular também podem colmatar alguma deficiência do professor, a incapacidade de demonstrar é facilmente contornada com a utilização das novas tecnologias ou de um aluno mais pro-eficiente (Betti, 1999). Aborda-se de seguida algumas potencialidades da dança que permitem defender sua presença nos programas de Educação.

Dimensão holística

A importância da dança é hoje reconhecida por inúmeros autores. Todos eles defendam sua lecionação focando diferentes dimensões atribuído a dança um carácter formativo e educativo. Alberto Sousa (citado por Correia, 2013) assume que a atividade é fundamental para a formação total do indivíduo na medida em que atua sobre toda a sua estrutura Bio-Psico-Sócio-Motora. Por sua vez, Batalha (2004, p. 106) escreve que “a dança deve desenvolver as capacidades motoras, capacidades criativas, as destrezas rítmicas, as relações interpessoais, os estados afectivos, deve responder às necessidades

de comunicação e expressão e fomentar a educação estética”. Todas essas dimensões são interligadas e não se pode dissociá-las de forma estanque porque entende-se que o homem deve ser compreendido como um todo, no entanto, procura-se focar de seguida alguns desses aspetos “le corps est un tout, qui dépasse la somme des parties” (Comandé, 2008 pág.2).

As dimensões sócio-afetivas e psicológicas da dança encontram-se na capacidade que a atividade tem de provocar situações onde cada um pode se exprimir de forma pessoal e prazerosa promovendo a autoestima. (Batalha, 2004, p.109). Com a dança, o aluno experimenta um meio de expressão diferente da escrita e utiliza o corpo para falar consigo mesmo e com os outros melhorando a autoestima (Jorosky, 2010). A autoimagem, autoconhecimento e a autoestima do educando é assim desenvolvida com a contribuição da dança para uma melhor consciência corporal (Nanni, 2005, p.46). A interação provocada nas danças com pares (danças de salão) ou até em grupo (tradicionais) dão oportunidade de explorar o movimento de forma combinada (Abreu *et al.*, 2008).

Esta modalidade de dança pode trazer benefícios para todos os praticantes. Ela pode melhorar a coordenação motora, ritmo, percepção espacial, no desenvolvimento da musculatura, possibilita o convívio e o aumento das relações sociais, melhora a auto-estima e quebra diversos bloqueios psicológicos, principalmente a timidez.

(Abreu *et al.*, 2008, pág. 652)

A dimensão motora não é menos importante e também é desenvolvida na dança. Apesar de que o ensino da dança não deve focar-se nos aspetos técnicos ou só num estilo de dança em específico, o indivíduo cria, exprime, comunica e interpreta movimentos utilizando o seu aparelho locomotor que é o corpo. A fidelidade e validade comunicativo-expressiva e estético-artística será tanto melhor se o aluno domina um grande repertório motor de movimentos/técnicas e que o seu corpo seja tecnicamente disponível (Batalha, 2004, pág. 39). Segundo Perez (2005), a dança permite desenvolver as habilidades motoras e expressivas de cada um. Os movimentos significativos feitos intencionalmente pelo indivíduo através do corpo, espaço, tempo e dinâmica são capazes de estimular os sentidos dos espectadores que iludam-se e dão um significado. A dança destaca-se aqui das outras atividades motoras porque provoca o imaginário do

interlocutor graças ao desempenho motor. (Idem) “Le mouvement n’est plus la simple addition de positions dans l’espace mais un véritable instrument de pensée et d’expression. (Comandé, 2008, pág.2)

Destaca-se aqui a noção de espaço. Em 2008, Seguy procurou saber como poderia a dança ajudar na estruturação espacial nas crianças. O propósito é pertinente no sentido em que a noção de espaço e seu domínio não é inato nas jovens crianças. A investigadora concluiu que certas situações de dança favorecem a apropriação e o domínio do espaço pelas crianças. Afirma também que as atividades realizadas de forma transdisciplinar com a geometria ajudaram os alunos a evoluir positivamente também nessa disciplina, nomeadamente na leitura de paisagens e posicionamento num mapa. O próprio caderno de dança onde era representado o espaço (palco) e os deslocamentos eram representados muito próximo da realidade demonstrando uma maior noção e percepção do espaço.

São desenvolvidas três dimensões que enriquecem a formação do aluno. A capacidade do bailarino (como para o coreográfico) imaginar, distanciando-se do real, encontrar-se numa dimensão simbólica que lhe permita criar um significado para comunicar com os outros bailarinos e espectadores. Numa dimensão corporal é desenvolvida a motricidade expressiva (Corpo, espaço, tempo e energia), que permite a comunicação noutra dimensão socioafetiva. Nesta última dimensão é desenvolvida uma interação entre bailarinos e espectadores onde o movimento provoca a interpretação e cria um mundo imaginário (Perez, 2005, pág.3).

A dimensão cultural

A dimensão cultural é também desenvolvida na dança. Segundo Bonnard (2009), a dança abra as portas de um mundo sem palavras e é uma linguagem que permite ultrapassar as diferenças de línguas e de culturas pelo seu carácter poético e universal. As danças tradicionais e suas introduções nas escolas em contextos multiculturais são um exemplo da relação existente entre a cultura e a dança. As repercussões desta intervenção pedagógica permite valorizar os conhecimentos das referências culturais e das tradições das diferentes culturas (Moura, 2006).

A escola pública é demasiada “agarrada” às características que tradicionalmente a marcaram desde o seu aparecimento. Ela mostra resistências em evoluir no sentido de

aceitar um mundo globalizado e deverá arranjar mecanismos que permite a existência de diferentes culturas numa mesma turma. O multiculturalismo é potencializado pela dança na sua capacidade de inclusão de diferentes culturas. (Giroux citado por Sousa, 2004) “Os professores devem trabalhar com diferentes estilos musicais, provenientes de culturas diversas para proporcionar a percepção de diferentes imagens, emoções, assim como resgatar memórias, afetos, conectando o espaço de sala de aula com o espaço da vida” (Silveira, 2008, pág.2).

Le choix de la danse contemporaine, de la danse classique, folklorique ou urbaine se négocie localement au coeur de la classe en fonction des pratiques et des représentations des élèves, sachant qu'elles ne seront bien souvent que des voies d'entrées pour glisser vers les principes actuels de l'interprétation et de la composition de la danse artistique
(Tribalat, 2005, pág.2).

A dimensão musical

Para fechar esta argumentação considere-se essencial abordar a dimensão musical da dança. A dança não é necessariamente acompanhada de música e na ausência de equipamento áudio ou de instrumentos, o corpo poderá perfeitamente produzir sons através da voz, palmas ou estalinhos de dedos (Batalha, 2004, pág. 77).

(...) o batimento cardíaco da mãe, ouvido pelo feto in útero, é uma importante influência para a constituição do sentido de ritmicidade (...) a capacidade auditiva do feto (...) ganha vulto, pelos seus comportamentos responsivos quando percepção sons do corpo materno
(Castro citado por Silva, 2010, pág.23).

Estes sons vão sendo memorizados e interiorizados pelo bebé, e existem investigações que comprovam que os bebés se acalmam, reconhecendo as músicas ou os sons que ouviram noutra contexto anterior ou até mesmo no útero materno (Silva, 2010, pág. 23). Os estudos efectuados no campo do estímulo musical na primeira infância mostram que não se trata de uma aprendizagem formal, mas de uma introdução que objetiva a interiorização das componentes da música. Desde a vida intra-uterina, o homem desenvolve a capacidade auditiva e durante o desenvolvimento os bebés vão responder de forma vocal ou física aos estímulos. O desenvolvimento musical do bebé

reside na interligação entre o som e o movimento. “o movimento é a corporização do som” e é através do mesmo que o bebé melhor compreende os estímulos musicais (Idem, pág. 24).

Considera-se então que o Homem teria uma capacidade musical inata que precisa de ser estimulada e despertada (Idem, pág.25). Após ter mostrada a capacidade da dança em desenvolver capacidades de perceção espacial mostra-se aqui que também, através da música, desenvolve capacidades no domínio temporais. As elaborações expressivas e criativas serão tanto melhores quanto maior for a perceção temporal dada pelas experiências perceptivas e expressivas realizadas nesse campo. Surgem assim as noções de música que são a base de todo um trabalho de elaboração do senso rítmico (Correia, 2013).

Considerações finais

A dança é uma matéria nuclear desde o primeiro ciclo até o fim da escolaridade obrigatória. Observando os objetivos transversais do PNEF, desenvolver a autonomia, a criatividade e a sociabilidade dos alunos, considera-se que a dança tem todas as características necessárias. A dança destaca-se das outras matérias da disciplina de EF pelo seu aspeto artístico-expressivo.

A dança tem um valor pedagógico na formação holística do Homem. Numa dimensão psicossocial a dança desenvolve as capacidades de autoconhecimento, autoestima quebrando alguns bloqueios psicológicos. A capacidade de expressão, comunicação e interpretação são desenvolvidos. A melhor consciência corporal e graças a interação com os outros bailarinos e espectadores a dança revela seu valor social na descoberta de uma outra linguagem, não escrita mas corporal.

Do ponto de vista do desenvolvimento motor a dança, tem valor biomecânico não negáveis e que apesar de não se preconizar uma abordagem tecnicista é o repertório motor e a disponibilidade corporal que o aluno desenvolve que lhe permite explorar o movimento. Também, a dança tem a particularidade de permitir o desenvolvimento da noção e o domínio do espaço. A interdisciplinaridade, por exemplo com a geografia ou geometria, pode ser também potencializada.

A dimensão cultural da dança igualmente destaca-se. De facto, a dança permite não só desenvolver estratégia de inclusão social num contexto multicultural bem como

promove o conhecimento da sua própria cultura e das culturas estrangeiras. A dança é objeto cultural que deve ser potencializado pelo professor para criar dinâmicas dentro da sala de aula propícias a aprendizagem. O professor independentemente do suporte, dança contemporânea, clássica, HIP HOP, ou outro deve tentar aproximar-se dos seus alunos compreendendo o contexto e levá-los a descobrir outras culturas.

A dimensão musical da dança foi o último ponto abordado, mas não é dos menos importantes. De facto, mostrou-se que o estímulo musical é fundamental para o desenvolvimento da jovem criança e que a estimulação musical permite uma melhor perceção temporal e elaboração do senso rítmico.

3.3.1.1 Balanço UD1

Pressupostos/Introdução

Após ter diagnosticado e prescrito tarefas aos alunos da turma ao longo da primeira UD, pretendemos agora controlar os “efeitos” obtidos. Como já referimos anteriormente, queremos ter um processo pedagógico coerente e seguir um padrão cíclico e não finito. Assim esta primeira reflexão não é um fim em si mas mais uma etapa com objetivos simples:

Objetivo geral:

- Melhorar o processo de ensino aprendizagem através de uma autorreflexão crítica.

Objetivos específicos:

- Avaliar as adaptações provocadas nos alunos;
- Avaliar as estratégias, instrumentos e processos utilizados até agora;
- Apresentar uma reflexão crítica construtiva e propor medidas para orientar as próximas prescrições.

De acordo com Freire (1993), o professor deve estimular sua capacidade reflexiva ao longo de toda a sua carreira de forma a melhorar os seus processos. Para levar a termo esta autoavaliação precisamos de definir uma metodologia que nos permitirá replicá-la ao longo do ano letivo (sofrendo também as alterações julgadas necessárias). Porque avaliar é uma tarefa extremamente difícil e que terá sempre uma dimensão mais ou menos subjetiva, poderá sempre ser alvo de melhorias processuais.

Escolhemos aqui relembrar brevemente os objetivos, as principais estratégias da UD e apresentar alguns indicadores que nos permitam fundamentar a nossa reflexão. “Tal como em outras áreas para se avaliar é preciso definir os objetivos, pois eles determinam o conteúdo a ser trabalhado e os critérios para observar a evolução da aprendizagem” (Simões, 2014).

Auto-Avaliação por objetivos

- Desenvolver o gosto pela prática regular das Atividades Físicas (...); Apresentar iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade do grupo (...).

Principais estratégias aplicadas

Estes objetivos vêm responder à própria AI da turma e aos objetivos gerais do PNEF. Várias iniciativas foram desenhadas logo de início de forma a cativar a participação dos alunos nas aulas de EF. Aulas politemáticas (em estação ou circuito), alternância das matérias utilizadas (surpreendendo o aluno e evitar rotinas) e muitos jogos lúdicos pré-desportivos foram utilizados. Estimular os alunos para apresentarem iniciativas no sentido de propor a abordagem de matérias alternativas não previstas inicialmente.

Comentários

Alguns indicadores podem ser observados e considerados para avaliar o sucesso das estratégias montadas: (como é evidente não serão as únicas responsáveis para tal, outras variáveis poderão ter tido uma influência nos comportamentos observados dos alunos). Os alunos participaram nas diferentes tarefas propostas, realizando o número de repetições médio previsto para cada exercício.

Também as folhas de registo foram devidamente preenchidas, individualmente ou em grupo servindo neste caso de instrumento de controlo auxiliando a observação do professor. Se consideramos, a fraca participação dos alunos no projeto +90 (testes “clássicos” de Aptidão Física organizado pelo grupo de EF) podemos interpretar que as estratégias montadas nas aulas fomentaram a participação dos alunos. Outro indicador é a relativa assiduidade e pontualidade dos alunos (exceto uma ou outra exceção ao nível da assiduidade que merece uma atenção especial).

A maioria das faltas eram justificadas e não ultrapassaram o número máximo estipulado. As faltas de material foram raras e não puseram em questão a participação do aluno na aula. Finalmente, não foram registados comportamentos de desvio que poderiam denunciar algum “aborrecimento” ou falta de interesse dos alunos. É relevante notar que muitos alunos da turma são maiores de idade e já não estão na escolaridade obrigatória.

Os grupos de trabalho formados estiveram na origem de propostas para as aulas. Forneceram o contacto para que possamos (envolvendo também outra turma na partilha do espaço de aula, nomeadamente o ginásio central) organizar uma atividade de zumba. Outra proposta foi feita pelos alunos (atividade de muy thai) e ainda não foi realizada por razões logísticas, mas não está esquecida. Se considerarmos estas iniciativas, podemos supor que os alunos têm algumas motivações/curiosidades para certas atividades físicas e a operacionalização de atividades extra poderão estimular a prática de atividades física de forma autónoma além das próprias aulas de EF.

Outro indicador que pode ser considerado, é o facto de os alunos terem realizado tarefas em casa. Por exemplo, foi criado e divulgado (aos outros colegas) um correio eletrónico por duas alunas ou ainda organizado um torneio de TM (tarefa: tentar montar um sistema competitivo, todos contra todos, 1 volta, TM). Os alunos mostraram-se reativos e voluntários para realizar essas tarefas afirmando uma implicação na dinâmica da turma e notamos algum entusiasmo para as aulas o que inicialmente não era esperado se considerarmos os dados recolhidos na AI realizada (quase nenhum praticante de desporto e muitos repetentes em EF).

- Realizar jogos e tarefas de TM e de ATL desenvolvendo as capacidades de tomada de decisão e de leitura do adversário, compreensão de variáveis fundamentais e autoconhecimento (...); Envolver-se (...) assumir uma função no (...); Desenvolver a capacidade de cooperação com os companheiros (...); Realizar de forma autónoma as tarefas (...). Desenvolver a sua destreza geral (...).

Principais estratégias aplicadas

Os instrumentos utilizados nas aulas para desenvolver a capacidade de tomada de decisão e de leitura do adversário foram o ATL o TM e o voleibol. Situações de 1x1

no TM e o smashball no voleibol foram as principais situações de jogo prescritas. As tarefas do TM e voleibol, respetivamente desportos de confrontação direta e coletivo tinha a pretensão de colocar o aluno numa situação onde teria maioritariamente comportamentos característicos destes desportos. Através dos jogos e tarefas condicionados procurou-se estimular o aluno a montar estratégias adequadas para concretizar o objetivo do jogo / tarefa equacionando algumas variáveis como o espaço (relação bola, adversário, espaço de jogo); a velocidade e efeito dado à bola; os indicadores dados ao adversário, a utilização dos membros superiores nas corridas, a relação CM / BA nas partidas, o ângulo / altura e velocidade de saída nos saltos e lançamentos entre outros.

Comentários

Se no início das aulas os alunos estavam focados em colaborar com o adversário e “trocar” a bola com o colega colocado do outro lado da rede (TM e voleibol), verificamos que no fim da UD os alunos procuravam marcar o ponto e criar uma situação de diálogo e de oposição. Observamos as tentativas de “manipular” o adversário com variações de ritmo de jogo ou ainda a colocação (ou tentativa) da bola longe do adversário com batimentos mais rápidas ou com efeitos.

Além da observação foram colocadas perguntas aos alunos acerca da intencionalidade das suas ações que, para quem já manipulava o objeto de jogo ultrapassava o simples colocar a bola do outro lado dentro dos limites do campo de jogo. O próprio teste escrito que foi realizado permite verificar que alguns alunos tiveram a capacidade de expressão escrita para relatar esta intencionalidade de “enganar” o adversário para marcar pontos.

Nas situações de jogo prescritas no voleibol, verificamos que os alunos compreenderam melhor a dinâmica do voleibol se consideramos o facto de terem que através do smashball assumirem funções por vezes de defesa, passador e/ou atacante. Assim criou-se uma dinâmica no jogo mais perto daquilo que caracteriza os desportos coletivos. Mesmo com esta dinâmica de grupo, verificou-se que foi estimulada a comunicação e que os movimentos coletivos táticos foram poucos observados.

Os alunos realizavam as tarefas de ATL geralmente em duplas e numa estação onde tinham que, de forma autónoma, realizar a tarefa e registar suas performances. Os

condicionalismos que foram impostos tinham como propósito levar os alunos a compreender melhor algumas das variáveis que estão em jogo para uma boa performance. Esta estratégia mostrou-se ser positiva, tanto na motivação dos alunos como na compreensão do fenómeno. No final da aula, os alunos que eram questionados sobre a importância de algumas variáveis (utilização dos membros superiores, inclinação do tronco (CM / BA), ângulo de saída ou altura de saída entre outros) conseguiam referir que para obter uma boa performance teriam que equacionar esses parâmetros. No teste escrito realizado os alunos também mostraram que conheciam alguns dados sobre suas próprias performances o que também era um objetivo definido inicialmente e que tinha como finalidade aumentar o nível de autoconhecimento das suas próprias capacidades/limites.

Os instrumentos utilizados para o controlo do processo são excelentes auxiliares, mas devem ser afinados para que seja verificado com mais precisão os efeitos das prescrições. O desafio do professor é de construir uma ferramenta simples (relação custo/benefício) eficaz. Como é evidente, numa perspetiva que poderá ser considerada mais redutora do real potencial da EF, as medições de tempos, distâncias, forças, performances seriam indicadores mais objetivos para avaliar a evolução dos alunos. No entanto, se consideramos as matérias da EF como sendo um poderoso instrumento que está à nossa disposição para potencializar as competências dos alunos e que temos que ser capazes de manipulá-lo e adequá-lo aos objetivos de adaptações que pretendemos para formar um Homem melhor preparado para os desafios de uma sociedade moderna, o processo torna-se mais desafiante. Medir os efeitos que as nossas prescrições têm no desenvolvimento das competências como a criatividade, a autonomia, a tomada de decisão, a montagem de estratégia ou ainda a capacidade de adaptação dos alunos é considerada por nós uma das chaves para valorizar o papel da EF no desenvolvimento do aluno.

Principais medidas a adotar/experimentar para a UD2

- Construir instrumentos de controlo mais eficazes;
- Definir indicadores a observar para cada objetivo;
- Definir objetivos mais específicos (para alunos ou grupos de alunos);
- Construir uma tabela funcional com exercícios “base” para diferentes objetivos e matérias;

- Criar uma UD para a dança com objetivos claros, específicos e medíveis.

3.3.2 Unidade didática 2

Enquadramento

Não existe um modelo pré-definido para estruturar uma UD que possa responder às necessidades de todos os docentes, turmas e contextos. No entanto, uma UD é um instrumento que se quer mais específico em relação ao PA e deve ser capaz de orientar o docente na liderança de um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Para isso, consideramos que é essencial ter em conta os objetivos propostos no PA, mas também a evolução dos alunos e da própria dinâmica da turma. O professor deverá também ser capaz de realizar uma autoavaliação das decisões tomadas anteriormente de forma a ponderar as mudanças que achar necessário fazer. Assim sendo esta UD sofrerá umas ligeiras adaptações em relação à anterior ao nível da sua estrutura. É consagrada uma secção para propor um banco de exercícios orientadores, destacada a matéria de ensino de Dança numa UD própria, os grupos de alunos são formados em relação à matéria utilizada e alguns objetivos/estratégias poderão ser definidos especificamente para alguns alunos.

A duração desta UD é de 11 semanas tendo a particularidade de corresponder à extensão do 2º período letivo e enquadrar-se na função didática geral de “desenvolvimento das aprendizagens e das competências do aluno” definida no PA. Iremos utilizar principalmente as matérias de ensino dos jogos desportivos coletivos. O rãguebi e o voleibol são as duas matérias que estarão mais em foco. No entanto, serão também utilizados o basquetebol e o futebol. Essas matérias serão alvo de abordagens múltiplas de forma a compensar a não utilização do TM neste período e poder continuar a solicitar comportamentos característicos dos desportos de confrontação direta. À imagem daquilo que aconteceu até agora, serão explorados alguns jogos pré desportivos. A outra área de ensino em foco nesta UD é a dos Desportos individuais nomeadamente o Atletismo.

Iremos manter a estratégia iniciada e propor maioritariamente aulas politemáticas, com a particularidade de nem sempre ser utilizadas duas ou mais matérias na mesma aula. Poderemos construir aulas à volta da mesma matéria com estações ou tarefas solicitando comportamentos distintos. Por exemplo, se prescrevemos uma tarefa onde o aluno repete o gesto táctico técnico (mais técnico neste caso que táctico) sem

oposição e tendo como única preocupação do gesto em si, então saímos do contexto interativo complexo de cooperação/oposição do jogo desportivo coletivo (Garganta, 1997) ou do Desporto Coletivo (Fernando Almada, 2008) e colocamo-nos num contexto de desporto individual onde o aluno se centra sobre ele próprio e isola-se do resto.

O Voleibol e o Râguebi são então instrumentos que irão ser explorados nesta UD de forma a solicitar comportamentos característicos destes desportos e assim continuar a desenvolver competências nos alunos de comunicação, de trabalho em equipa, de integração e que sejam capazes de assumir uma função específica dentro de um grupo coordenando suas ações com a equipa (Almada, 2008). Alguns alunos que tinham mostrado algumas dificuldades iniciais de integração e de comunicação tiveram ao longo das aulas prescritas reações positivas que deixaram bons indicadores. O Râguebi não sendo um Desporto que tem uma demografia federada significativa (trazer nº efetivo) nem uma projeção mediática notável (apesar da última participação da seleção Portuguesa para o mundial de 2007) neste sentido, deverá ser feito um esforço particular e interessante no sentido de desenvolver a compreensão da dinâmica e da lógica do jogo em conjunto com a turma.

Em relação à matéria de ensino do atletismo, desporto individual irá ser dado continuidade no desenvolvimento do “conhecimento do eu” dos alunos provocando-os na estimulação da manipulação das variáveis apreendidas na UD anterior nas diferentes disciplinas (lançamento, salto e corridas). O espaço exterior será propício às novas vivências mais próximas do real como por exemplo as corridas de maior distância ou os lançamentos. Os alunos serão colocados em situação alternadamente de grande e de limitada autonomia (em resposta às observações feita na UD anterior) de forma a garantir um tempo de empenhamento motor aceitável mesmo que o objetivo seja o de conseguir desafiá-los e levá-los a uma prática voluntária e autónoma das atividades na procura da melhoria da sua performance.

Objetivos Gerais

- Desenvolver o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social;

- Realizar jogos e tarefas nas diferentes matérias desenvolvendo as capacidades de tomada de decisão e de leitura do adversário, características dos desportos de confrontação direta e o autoconhecimento das suas capacidades (Autoestima) utilizando as ações tático técnicas apropriadas;
- Desenvolver a capacidade de cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos desportivos coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras do mesmo;
- Desenvolver a sua destreza geral deslocando-se no espaço associados a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, globalmente bem coordenadas e eficazes;
- Apresentar iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade (Propostas de trabalhos de grupo).

Objetivos Específicos

- Cooperar com os companheiros, nas diferentes situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro;
- Adotar uma atitude coerente face o objetivo e regulamentação do jogo procurando instalar um “diálogo” que lhe seja favorável com o adversário utilizando os recursos tático técnico adequados dificultando as ações do mesmo;
- Compreender e procurar manipular diferentes variáveis fundamentais para a melhoria da performance nas corridas, saltos e lançamentos;
- Realizar de forma autónoma as tarefas da disciplina de atletismo isolando-se, e concentrando-se na sua performance procurando conhecer e melhorar seus pontos fortes e suas limitações;
- Envolver-se nos jogos e tarefas lúdicas/pré-desportivas, jogos diversos e trabalhos de grupo procurando interagir, socializar e assumir uma função no grupo cooperando para o sucesso da sua equipa e/ou do grupo;
- Cumprir com as tarefas propostas pelo professor de responsabilidade (duplas semanais para o material);

- Compreender a dinâmica do jogo do rugby sendo capaz de participar de forma coerente nas ações do jogo respeitando os princípios fundamentais dos jogos desportivos coletivos (Garganta, 1998).

Objetivos propostos pelos alunos (auto-avaliação)

Outros objetivos foram formulados no momento da autoavaliação dos alunos realizada no final do primeiro período. Cada aluno “comprometeu-se” numa conversa individual com o professor a procurar alguns aspetos pessoais. As motivações individuais situavam-se à volta das questões de empenhamento, de pontualidade, assiduidade, participação/comunicação ou ainda comportamentais. Apesar de não podermos aumentar o coeficiente para os diferentes parâmetros de avaliação adotado pelo GEF, é uma forma de obter um maior compromisso do aluno na matéria, prescrever situações que solicitem comportamentos que vão ajudar o aluno a atingir seu objetivo e a desenvolver suas competências, e fornecer feedback coerentes e mais específicos para cada aluno porque nos comprometemos a estar “atento” a algumas competências em específico.

Principais estratégias

Dando continuidade às estratégias adotadas na UD1, as aulas serão principalmente politemáticas. Tentaremos ir ao encontro das preferências dos alunos dando maior autonomia para que sejam utilizadas diferentes matérias indo assim ao encontro das diferentes necessidades e gostos dos mesmos (em particular nos jogos desportivos coletivos). Utilizaremos essas preferências para manter a motivação dos alunos permitindo-nos solicitar diferentes tipos de comportamentos mantendo referência (características do desportos coletivos, individual ou confrontação direta). O espaço exterior disponível poderá condicionar de alguma forma (empenhamento dos alunos, condições climáticas, piso, etc.) Sendo assim, alternativas viáveis deverão ser encontradas para que sejam realizadas as aulas noutra espaço ou com outro tipo de tarefas (Plano “B”). Por exemplo, serão sondados os professores que têm aula no mesmo bloco e no mesmo horário, no sentido de poder partilhar o espaço em caso de necessidade. Situações de estações serão exploradas no sentido de diferenciar as solicitações para os diferentes grupos de alunos bem como a criação de handicaps / condicionalismos / situações específicas para alguns alunos de forma a aproximar de uma melhor diferenciação pedagógica e maior autonomia dos alunos.

Avaliação

Em relação a UD 1, serão mantidos os registos individuais após cada aula nos diferentes domínios, cognitivo, psicomotor, socioafetivo. para operacionalizar a avaliação contínua. Esses registos serão completados por uma ficha de avaliação submetida aos alunos bem como momentos mais formais de avaliação no final do período de forma a obter indicadores sobre os resultados das solicitações e adaptações sofridos ao longo desta fase de desenvolvimento das competências. Além das próprias solicitações das aulas prescritas, outros momentos são focados com maior frequência nesta UD. Procuraremos que os alunos se impliquem e se responsabilizem cada vez mais na construção e realização das aulas e atividades da turma. A avaliação sumativa terá em conta as iniciativas, implicações efetivas, responsabilização e trabalhos autónomos demonstrados ao longo de todo o ano pelo aluno (material, criação de cartazes, convite de entidades externas, voluntariado nas atividades, etc.). Outro critério de avaliação a considerar será os próprios objetivos individuais propostos, em conjunto com o professor, no momento da autoavaliação do final do primeiro período. Como é evidente, será alvo ao longo das aulas de uma particular atenção, merecendo FB específicos individuais para que se crie objetivos individualizados (resultando num compromisso e motivação maior dos alunos) mas que deverão, apesar dos critérios já predefinidos pelo GEF, ter um reflexo na nota final do aluno.

Calendarização e Recursos disponíveis

Tabela 3 Calendarização e Recursos disponíveis UD2

Unidade Didática nº2	
Periodo	04-01 até 18-03 2016
Tempo disponível	1890'
Nº Sessões/aula	21 blocos de 90'
Local	Exterior (campo 4) 4ªF (sintético) 5ªF
Matérias utilizadas	DC (rugby e voleibol); desporto individual (ATM)

Grupos

Constituir grupos é uma estratégia que nos permitirá “organizar” a turma em grupos homogéneos ou heterogéneos, prescrevendo tarefas diferenciadas ou facilitando a prescrição de handicaps / condicionalismos para certos alunos de forma a que todos sejam levados aos seus limites (condição sine qua non para que aconteça uma adaptação no aluno). A organização em grupos de trabalho permitirá também rentabilizar o tempo

de aula (criação de rotinas de trabalho / organização). No entanto, os grupos não serão estanques e poderão sofrer alterações porque serão sempre sujeitos a faltas de presença, a dinâmicas próprias e emergentes da própria aula, ao número de alunos disponíveis para a prática, etc. Por exemplo, nem sempre se justifica a divisão da turma devido ao tipo de tarefa e ao número limitado de alunos.

Tabela 4 Grupos de alunos UD2

Grupos Rugby por nível de proeficiência
1- João, Joseph, Leandro, Roberta, Dilan, Carolina, Liane, Nanci
2- Ana, Jéssica, Marco, Tatiana, Vanessa, Catarina, Inês, Sara
Grupos Atletismo por nível de proeficiência
1- João, Joseph, Leandro, Dilan, Carolina, Liane, Nanci, Jéssica
2- Ana, Marco, Tatiana, Vanessa, Catarina, Inês, Sara, Roberta
<i>Atenção especial(IMC):</i> Catarina, Inês.
Grupos de Voleibol por níveis de proeficiência
1- Leandro, Nanci, joseph, João pedro, Carolina, Inês, Dilan
2- Ana, Catarina, Jéssica, Liane, Sara, Tatiana, Vanessa
<i>Atenção especial (já foram federados):</i> Leandro e Nanci.
Aluno com atenção especial ao nível sócio-afetivo na formação de grupo
Joseph; Dilan; Jéssica; Roberta; Catarina, Inês: Problemas de autoestima, comunicação ou ainda de relacionamento, devem ser incluídos em grupos e postos em posição de responsabilidade ou liderança para aumentar auto-estima.
Leandro: Tarefas desafiadoras para manter níveis de motivação altos.

Esquematização do banco de exercício por matérias

Propusemo-nos no final da UD1 construir um instrumento que nos permitisse rentabilizar o processo de planificação das aulas. Esta sistematização de exercícios / tarefas tem o principal propósito esquematizar possibilidades de exercícios e focar algumas das principais variáveis em jogo nas diferentes situações que deveriam ser manipuladas. Esta ferramenta pessoal é construída tendo por base conceptual a taxonomia das atividades desportivas proposta por Fernando Almada (2008). Tem em conta alguns parâmetros como o contexto da aula (escola / material / espacial / humano), os objetivos propostos, as características da turma ou ainda o próprio conhecimento/historial/domínio das matérias por parte do professor. Assim sendo, as principais preocupações são a coerência do processo de ensino aprendizagem (objetivo, prescrição, controlo), a rentabilização temporal da fase planificação das aulas e a melhoria da intervenção do professor através de um aumento da sua capacidade de (ré) adaptação e flexibilização das prescrições por antecipação.

Tabela 5 Sistematização de exercício por objetivos

Tarefas Objetivos	variantess	Desporto Coletivo “ <i>JOGO DOS PASSES + FINALIZAÇÃO</i> ”	INDICADORES
Manipular o objeto de jogo / compreender a dinâmica do jogo (princípios dos JDC)	1	Jogos lúdicos com as diferentes bolas Manipular a variável TEMPO: Espaço de jogo; número bolas/jogadores/alvos; Condicionalismo individuais / equipas; Handicaps resultados/regras; Transições de fases.	Coordenação motora específica; Leitura de jogo/tomada de decisão;
Comunicação/cooperação	2	Retirar o objeto de jogo (bola ou balizas “virtuais”) Não devolver o mesmo / marcação de zonas para grupos de jogadores.	Compromisso; liderança; movimentos coerentes com a lógica do jogo/posição da bola/adversári/ colegas.
Autonomia	3	Jogos realizados em estação (as equipas auto-organizam-se); responsabilização dos alunos para a escolha das matérias utilizadas (por grupo)	Precisam da ajuda do professor ou auto-organizam-se. Gosto pela prática de desportiva/ modalidade.
Conhecimento do “Eu”	4	Situação do joker; Colocar os alunos em diferentes situações /funções dentro do grupo.	Adaptação do joker , passagem rápido para funções diferentes; colocação do mesmo; onde se sente confortável, mais útil a equipa.
Tarefas Objetivos	variante	Desporto Individual “ <i>ESTAÇÕES</i> ”	INDICADORES
Autonomia	1	Estações de saltos/lançamentos/corridas com grupos reduzidos (2/4) com entreajuda para apontar resultado e praticar.	Número de repetições realizadas; procuram o professor, porquê? Empenhamento.
Conhecimento do “Eu” / superação - resiliência	2	Utilização do cardiofrequencímetro durante a aula e registo (5 em 5’); Corrida contínua de curta até média duração -->5 a 15 minutos; Registo das performances / comparação (próprio – colegas – atletas de topo).	Não desistam; melhoria entre as diferentes corridas; conhecem seus valores médios, limites?
Tarefas Objetivos	variante	Desporto de Confrontação Direta “ <i>IXI</i> ”	INDICADORES
Leitura do adversário; Tomada de decisão; Montagem de estratégia; Aumentar nos íveis de atenção/concentração. Coordenação motora.	1	Desafios de velocidade (parte inicial) -->reage o “arranca do outro” ; estafetas, jogo do XO; Jogos competitivos lúdicos utilizando diferentes habilidades específicas das matérias utilizadas. (serviços; toque de dedos; passes etc.); Manipular a variável Tempo defensivo e atacante - --> Espaço / Força (velocidade da bola -->tipo de batimentos diferentes) ;Variar os tipos estímulos (visuais, auditivos, táteis...);Smashball.	Procuram dar falsos indicadores; sucesso? Procura jogar com o espaço, tipo de batimento, colocação do adversário para rduzir o tempo da intervenção do mesmo? Quem o primeiro/ último a reagir os estímulos?

ANEXO III Exemplos de planos de aula



setembro 30

Plano de Aula III

2015

Aula de diagnóstico inicial: Ténis de mesa

Avaliação inicial da turma

Escola Secundário de Francisco Franco			Plano de Aula nº3			Ano letivo 2015/2016			
Nível: 11ºano		Data: 30-09-2015	Nº alunos: 15		Local: Francisco F. Pavilhão (1/3)	Observações:		Hora: 11h45-13h45	Duração: 90'
Recursos materiais: - Bolas tenis de mesa; Giz ou fita			- As mesas já estarão colocadas da aula anterior, prever tempo para a arrumação do material. (responsabilizar os alunos) - É colocado perguntas os alunos de forma individual e aleatório ao longo da aula sobre o conhecimento do jogo (pegas, efeitos, regulamentos, pontuação...)			- Relembrar as normas de funcionamento (faltas) - Verificação do cumprimento das regras estabelecidas - Insistir sobre as regras de segurança (mesas e raquetes)			
Conteúdos / sumário: - Avaliação Inicial (continuação). Ténis de mesa. Avaliar o conhecimento e compreensão dos alunos do ténis de mesa; Avaliar a coordenação específica do ténis de mesa; Avaliar o nível geral da turma e criar grupos de níveis.			Objetivos mediatos: - Desenvolver a compreensão do jogo de ténis de mesa - Desenvolver a capacidade de manipulação do objeto de jogo e raquete.			Tarefas iniciais e estratégias principais:			
Tar.	Objetivos imediatos	Descrição	Comportamentos solicitados aos alunos		Organização da turma				
1	Apresentação dos conteúdos e objetivos principais da aula	O professor transmite informações relativas a organização da aula e seus objetivos. - lançar tarefa para turma de criação de um e-mail da turma - Atualizar a situação da formação de grupos de trabalho.	Atenção e colaboração, participação ativa.		- Semi círculo sentado no chão (peitos uns dos outros) de frente para o professor e de costas para as bancadas.				
2	Avaliação da capacidade da turma na manipulação do objeto de jogo, desenvolver relação com bola e raquete. --Ativação cardiovascular/respiratória --Coordenação espacial e óculo manual + lateralidade	Jogos / desafios de manipulação da bola/raquete: O professor propõe diferentes desafios progressivamente mais "difíceis" aos alunos todos equipados com uma bola e uma raquete. - dar 10 toques ; 10+10 alternando o lado da raquete; variar toques curtos e longos; andar sempre a dar toques em diferentes direções; sentar e levantar-se dando toques; dar uma volta; trocar a bola com colegas; livre 1x1. Todos os desafios deverão ser feitos com ambos as mãos.	O aluno é concentrado na tarefa e empenha-se em controlar a bola e cumprir todos os desafios.		- cada aluno tem uma bola e uma raquete - o espaço é limitado a um meio campo (do 1/3 de campo)				
3	Trabalho de proprioceptividade	Os alunos realizam mantendo a bola na raquete diferentes desafios: -o avião; manter-se numa e outra perna com flexão/extensão; saltar de uma perna para outra.	Mantém o equilíbrio corporal, numa grande concentração, regula sua postura de forma a cumprir os desafios.		- Alunos de costa para a bancada e de frente ao professor colocados em xadrez.				
4	Aumentar intensidade para acabar primeira fase da aula antes da paragem. Verificar a capacidade de controlo da bola e raquete em movimento intenso.	"Volta ao mundo adaptada/ competição" Em três mesas, criar duas filas de cada lado, dar um toque e colocar-se na fila até chegar ao máximo de toque seguido.	Regula velocidade de execução, controlo da bola, objetivo do jogo. Procura dar, em equipa o maior número de toques possível.		- criam os grupos utilizando 3 mesas.				

Reflexão crítica / Balanço / Auto-avaliação

- Gestão da aula:
 - Os alunos não se atrasaram e todas as tarefas puderam ser cumpridas.
 - Dificuldades ao nível da gestão do tempo de transição entre tarefas. Ponderar os custos/benefício de reunir ou não a turma a volta do professor para passar a informação ou então falar alto. (problema sonoro no pavilhão, comportamentos de desvio quem está mais distante, simplicidade/claridade da informação, etc.)
- Controlo da aula:
 - Sem comportamentos de desvio registados, as tarefas foram realizadas com empenho e a atitude desejada.
 - Ter em atenção a colocação do professor em relação aos alunos para evitar comportamentos de desvio (evitar virar as costas a turma mesmo quando é dada a informação individual)
- Objetivos imediatos/comportamentos induzidos:
 - Os objetivos para cada tarefa foram atingidos ao nível da observação e verificação do nível geral da turma.
 - Ao nível da verificação da compreensão/conhecimento do jogo a estratégia de passar pelas mesas e colocar perguntas aos alunos permitiu denunciar uma lacuna no domínio das regras do jogo.
 - Ter em atenção nas adaptações feitas para que não retiram a motivação dos alunos nem o objetivo principal da tarefa. (mesa com 2x1 em vez de 1x1) houve maior demora na realização das tarefas e uma aluna ficou um tempo em 3 sem atividade. (podia ter sido proposto uma organização mais dinâmica nesta mesa)
- Comentários:
 - ✓ Existem diferentes níveis no domínio do jogo, prever tarefas desafiadoras para cada grupo de aluno.
 - ✓ Melhorar as transições com escolhas rentáveis para passar as informações de forma claras e concisas.
 - ✓ Alunos voluntários para arrumação do material e responsáveis (segurança) dar progressivamente mais responsabilidade a este nível.
 - ✓ E-mail da turma: 1114edff@gmail.com , tarefa realizada pela Roberta –



novembro 26

Plano de Aula

XVII

2015

Estações : Atletismo; Ténis de mesa

Ténis de mesa; Atletismo

Dia : 28-04-2016 **Horas :** 10h00 – 11h30 (90') **Início:** 10h05 **Duração :** 85' **Número de alunos :** 13 **Local :** Campo 4 **Professor:** David Silva

Conteúdos: Dança (coreografia); Jogos Desportivos Coletivos ***Plano alternativo:** realizado no espaço a frente da sala de musculação

Material: Colunas; Tablet ; Bola de basquetebol x1; ficha de notação musical/coreografia (Laban); Mapas x2; Bússolas x2.

Objetivos MEDIATOS	- Desenvolver a capacidade de cooperação e a dinâmica do grupo; - Desenvolver a capacidade de comunicação; - Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e o gosto pela prática de atividade física bem como a auto-estima.	Objetivos Professor	- Verificar a evolução dos alunos nos princípios e características dos IDC. - Verificar se os alunos envolvem-se individualmente ou em grupo na montagem de uma coreografia.
T'	Meios utilizados / Estratégia	Objetivos Imediatos/C.Solicitados	Indicadores a verificar
5'	Apresentação do conteúdo e objetivo da aula	Ativação Cardiorespiratória; osteoarticular; elevação do tônus muscular e dos níveis de atenção.	1. Quem não entra na dinâmica do jogo e/ou não comunica nem percebe onde está a bola imaginária? Porque? Existe uma concordância entre as duas equipas? Existe compromisso/auto-regulação?
10'	Parte Inicial *1. "Jogo dos passes S/ bola" A turma é dividida em duas equipas (num espaço delimitado, ambas imaginam uma bola e devem realizar 10 passes seguidos).	1. O aluno deve entrar na dinâmica do grupo, cooperando com a sua equipa e comunicar para passar e receber a bola. 2. O aluno deve se deslocar no espaço de jogo procurando colaborar com a sua equipa para cumprir o objetivo do jogo (princípios dos IDC). 2.1 Transição rápida ataque-Defesa. O aluno comunica/coopera de forma a cumprir uma função no grupo. Capacidade de leitura do jogo e assumir uma função nova na equipa muito rapidamente.	2. O aluno procura cooperar com a sua equipa? Tem intencionalidade nas suas intervenções? 2.1 O aluno que defende é aquele que está mais perto da baliza? E sempre o mesmo? Há comunicação dentro da equipa?
20'	2. "Jogo dos passes C/ bola" Mantêm-se as equipas formadas e é introduzida a variável "bola". 2.1 "Jogo dos passes C/ bola e balizas" Nesta variante do jogo é introduzido a variável "baliza" que pode ser atingida somente após realizado o nº de passes estipulado.	2.2 Os alunos anunciam os grupos/música escolhida/estilos de dança para suas coreografias durante a paragem. (aproveitar a paragem para centrar as atenções e anunciar o objetivo da segunda parte da aula) 2.3 O aluno deve implicar-se na montagem da coreografia e cada grupo realizar um trabalho autónomo. O professor irá introduzindo ferramentas consoante as necessidades de cada grupo. 2.4. Os alunos realizam uma caça o tesouro deixando azimutes e indicações necessárias para que no próximo dia os outros alunos possam realizar a prova. As indicações devem ser claras e precisas indicando no mapa o ponto de partida e pistas.	2.1 A turma auto-organizou-se? Grupo e músicas prontas?motivação? 2.3 O grupo está ativo, experimenta os passos? Há comunicação e procuram, em grupo, evoluir nas suas coreografias sem procurar demasiado o pfeessor? 2.4 A caça ao tesouro está com indicações que parecem serem suficientes? Que tipo de pistas? Azimutes?
5'	Parte Intermédia *2.2 Paragem para água *2.3 Estação A "Dança" Utilização dos meios audiovisuais para apresentar as músicas escolhidas e desenvolver as coreografias. O professor após observação introduz elementos que podem ajudar os grupos na suas construções (notação de Laban; invariantes da Dança; Movimentos locomotores e (não) locomotores como o bouncing, Swing, bend, twist, push, pull, turn e shake e poses, walk, run e leap, jumps, walks, hops e poses)		
25'	2.4 Estação Alternativa por grupo/aluno Os alunos que não escolheram os grupos ou música deverão: - Montar uma caça ao tesouro utilizando o mapa/bússola utilizando os azimutes (Joseph+Leandro)?		
15'	Parte Final *3. Os alunos mostram os passos trabalhados anteriormente ao resto da turma/ Arrumação material / Alongamentos (com contagem) e conversa final. Em frente do professor semi-círculo.	3. Expor-se aos outros. Voltar a focar sua atenção para os alongamentos e balanço do professor.	3. Como está o avanço das coreografias? Que dificuldades? Nível? (Preparação da próxima aula)

Legenda: ● Alunos ● Professor → Sentido do deslocamento ▲ Cones • Bola ***plano alternativo em caso de condições atmosféricas ou mudança de espaços**



Aula XXIX

Turma 11º14; 2º período

Professor: David Silva

Local : campo ext. sintético

Data : 21-01-2016

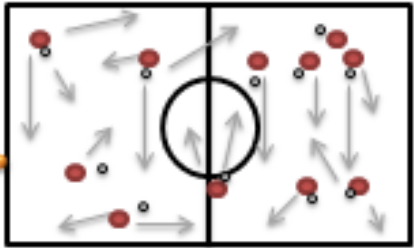

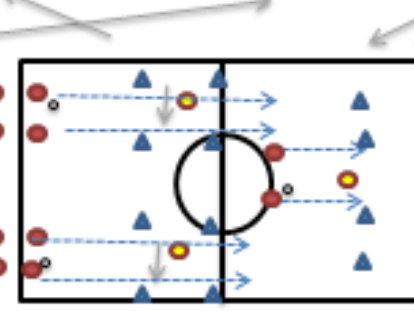
Horas : 10h00 – 11h30

Início: 10h05

Duração : 90'



Número de alunos : 15


CONTEÚDOS : - Rugby (manipulação da bola; Passe; Penetração; Evasão; Intercepção)	OBJECTIVOS GERAL: - Desenvolvimento das habilidades específicas do Rugby.(passe) - Desenvolvimento dos comportamentos táticos básicos do rugby escolhendo as ações tático-técnicas favoráveis ao êxito pessoal e do grupo.(situações de superioridade ofensiva) - Desenvolvimento da capacidade de comunicação em situação de jogo.	MATERIAL : - bolas rugby x9 - bola de futebol x2 - coletes x5 vermelhos + x5 verdes - cones x10
Grupos heterogêneos rugby: 1: Leandro; Roberta; Tatiana; Marco; Ana 2: Liane; Sara; Catarina; João Pedro; Jéssica 3: Joseph; Nanci; Inês; Dillan; (Carolina)	1: Leandro; Roberta; Tatiana; Marco; Ana; Joseph ;Inês 2: Liane; Sara; Catarina; João Pedro; Jéssica; Nanci; Dillan	

Tempo	Descrição	Forma do exercício	Objectivos específicos
3'	Apresentação conteúdos e objetivos aula.		
7'	Entrada em ação Corrida contínua: bola + movimentação articular De forma livre cada aluno faz uma corrida contínua de 5 minutos com bola. E em círculo são solicitadas todas as principais articulações.		Parte inicial: - Ativação cardiorrespiratória; osteoarticular; elevação do tônus muscular e dos níveis de alerta. - Elevação dos níveis de desempenho/relação com o objeto e jogo.
10'	Jogo dos números / apanhados Cada dupla recebe um número e é chamada a apanhar os outros ao sinal do seu número.		- Desenvolvimento da aptidão física e mental do aluno. - Coordenação específica manipulação do objeto de jogo (passe em movimento)
10'	Estafeta x2 equipas com bola A turma divide-se em duas equipas. Partida: linha de fundo		Jogo da onda Desenvolver a circulação de bola na progressão coletiva no campo. Compreensão da dinâmica do jogo.
5' (10h40)	Paragem para água/transição formação equipas.		Jogo 2x1 - Desenvolver as competências técnicas dos alunos no rugby - Situação de linha da bola + progressão com a bola + passe lateral - fixar adversário - estar disponível para receber a bola.
10'	Jogo da onda Pretende-se que as equipas atravessam o campo o mais rapidamente possível respeitando o fora de jogo.		- Princípios de jogo básicos IDC. PENETRAÇÃO/EVASÃO/INTERCEÇÃO
20'	Jogo 2x1 (rugby ou football) Em superioridade numérica os atacantes devem ultrapassar o defesa que não pode recuar atrás do meio campo e da linha de cones mas pode interceptar a bola.		
10' (11h20)	Armazenação material; Alongamentos (com contagem) e conversa final.		


Legenda: Área utilizada cones Alunos Bolas Professor Sentido do deslocamento Sentido da bola

ANEXO IV Ficha individual de avaliação / autoavaliação



AUTOAVALIAÇÃO_ 11º14_Artes Visuais_2015/2016_3ºperíodo



“Nenhuma herança é tão rica quanto a honestidade.” — William Shakespeare

-----O ALUNO-----

1. Classifique de 1 a 10 as seguintes afirmações (sinalize com círculo).

O meu desempenho nas aulas de Educação Física	Fraco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Excelente
Participação nas diferentes atividades da turma	Fraco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Excelente
Procurei atingir os objetivos propostos nas autoavaliações	Fraco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Excelente
	Fraco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Excelente

2. Classifique as competências que considera ter desenvolvido nas aulas de Educação Física?

O gosto pela prática de atividade física (qualquer uma)	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Auto-estima	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Conhecimento de mim próprio	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Cooperação	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Comunicação	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Organização de evento	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Minha Aptidão Física	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito
Minha compreensão das diferentes matérias abordadas	Pouco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito

3. Escolha três competências que pensa ter que continuar a desenvolver no seu futuro?

4. Classifique de 1 a 7 as disciplinas por ordem de preferência (sendo 1 a preferida e 7 a de que gosta menos).

Português ☐ Inglês ☐ Filosofia ☐ Educação Física ☐ História C.A. ☐ Geometria Descritiva A ☐ Desenho A ☐

5. Assinale a importância que atribui a esta disciplina: (assinale com um X)

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐ Nada importante ☐


6. Classifique de 1 a 6 as seguintes matérias. (sendo 1 a preferida e 6 a de que gosta menos).

Voleibol ☐ Rugby ☐ Atletismo ☐ Ginástica de aparelhos ☐ Ténis de Mesa ☐ Dança ☐

7. Como classifica o seu desempenho na disciplina de Educação Física?

Insuficiente ☐ Satisfatório ☐ Bom ☐ Muito bom ☐

8. Outros comentários que queira fazer sobre o seu desempenho na disciplina de Educação Física

DoN'T WeRRy, Be HApPY!!  NOME ALUNO: _____



AUTOAVALIAÇÃO_ 11º14_Artes Visuais_2015/2016_3ºperíodo



-----AS AULAS-----

Para cada afirmação da lista abaixo, indique o grau de concordância. Por favor seleccione uma das respostas seguintes para indicar o nível da sua opinião.

5= Concordo plenamente; 4= Concordo; 3= Neutro; 2= Discordo; 1= Discordo completamente (sinalize com círculo).

1. Abordar várias matérias na mesma aula	1	2	3	4	5
2. Trabalhar em grupo durante as aulas	1	2	3	4	5
3. Abordar as diferentes matérias ao longo de todo o ano letivo	1	2	3	4	5
4. Utilização dos tablets / música nas aulas	1	2	3	4	5
5. Considero ter tido autonomia durante as aulas	1	2	3	4	5

Dê a sua opinião sobre o tipo de aulas e estratégias utilizadas nas aulas que teve este ano letivo.

-----O PROFESSOR-----

Para cada adjetivo da lista abaixo, indique o grau pelo qual você pensa que o adjetivo descreve o professor. Por favor seleccione uma das respostas seguintes para indicar o nível da sua opinião.

5= concordo plenamente; 4= Concordo; 3= Neutro; 2= Discordo; 1= Discordo completamente (sinalize com círculo).

1. Fluente- Comunica eficazmente com os outros	1	2	3	4	5
2. Perceptivo- Percepe e é criterioso	1	2	3	4	5
3. Auto-confiante- Acredita em si e nas suas capacidades	1	2	3	4	5
4. Seguro de si- Seguro de si, sem dúvidas	1	2	3	4	5
5. Persistente- Permanece fixo nos seus objetivos apesar de interferências	1	2	3	4	5
6. Determinado- Toma uma posição firme, age com convicção	1	2	3	4	5
7. Digno de confiança- É autêntico, inspira confiança	1	2	3	4	5
8. Seguro- É consistente e confiável	1	2	3	4	5
9. Amigável- Mostra bondade e simpatia	1	2	3	4	5
10. Extrovertido- Fala livremente, relaciona-se bem com os outros	1	2	3	4	5
11. Consciente- É exacto, organizado e controlado	1	2	3	4	5
12. Diligente- É persistente, trabalhador	1	2	3	4	5
13. Sensível- Mostra tolerância, é delicado e compreensivo	1	2	3	4	5
14. Empático- compreende os outros, identifica-se com os outros	1	2	3	4	5
15. Domina as matérias de ensino	1	2	3	4	5

Considera que o professor ajudou-lhe a desenvolver as suas competências, o gosto pela atividade física e a atingir os seus objetivos na disciplina de Educação Física? Comente.

ANEXO V Exemplo de testes escritos



Ficha de avaliação_ 11º14_Artes Visuais_2015/2016_2ºperíodo

1- Indique que distância consegues percorrer em 12 minutos (aproximadamente): _____m

2- Indique como poderão fazer para que seja feita uma passagem de testemunho de forma eficaz numa corrida de estafeta?

3- Tendo em conta as aulas práticas indique qual deve ser teu comportamento no “jogo dos passes” para ajudar a tua equipa?

4- Indique duas situações de jogo no Rugby que foram abordadas nas aulas.

a. _____

b. _____

Explique como os jogadores intervenientes se organizam em cada uma delas e como devem se comportar para tirar vantagem para sua equipa (poderá ser utilizadas croquis):

DoN'T WoRRy, Be HApPY!!

NOME ALUNO:



ANEXO VI Avaliação sumativa

ESCOLA SECUNDARIA DE FRANCISCO FRANCO																												
Ano lectivo 2015 / 2016																												
Educação Física - 3º período																												
11º Ano Turma : 14											11º Ano Turma : 14																	
Nº	Nome	Capacidades					A. Específicas					Correc.			Atitudes									Final	NOTA			
		All	TM	Oura	JOC	JOC	Danz	Gin	Emp	Coop	Emp	Coop	Emp	Coop	T1	T2	T3	Assid	Port	Comp	Assid	Port	Comp			Assid	Port	Comp
1		12,00	12,00	14,00	15,00	14,00	16,00	12,00	14,00	14,00	17,00	17,00	17,00	16,00	16,00	17,00	15,00	17,00	20,00	18,00	12,00	20,00	18,00	19,00	20,00	20,00	14,98	15
2		16,00	14,50	17,00	18,00	18,00	17,00	17,00	18,00	18,00	19,00	19,00	18,00	19,00	18,00	18,00	16,00	20,00	20,00	19,00	20,00	20,00	19,00	20,00	19,00	20,00	17,50	18
3		13,00	14,00	14,00	13,00	11,00	17,00	17,00	16,00	16,00	14,00	14,00	16,00	16,00	14,00	13,00	15,00	20,00	17,00	18,00	14,00	17,00	18,00	18,00	20,00	19,00	14,22	14
4		12,00	17,00	11,00	0,00	0,00			12,00	10,00	0,00	0,00			14,00	0,00		12,00	12,00	17,00	0,00	0,00	0,00				4,43	
7		12,00	13,00	13,00	15,00	15,00	18,00	13,50	15,00	15,00	14,00	18,00	18,00	18,00	14,00	16,00	17,00	18,00	20,00	18,00	17,00	20,00	19,00	19,00	20,00	20,00	15,32	15
8		14,00	13,00	14,00	12,00	13,00			14,00	15,00	12,00	14,00			14,00	14,00		12,00	12,00	17,00	12,00	12,00	17,00				10,06	
11		18,00	17,00	17,00	16,00	17,50	15,00	19,00	15,00	16,00	16,00	16,00	16,00	17,00	15,00	15,00	18,00	16,00	16,00	16,00	14,00	16,00	17,00	18,00	19,00	20,00	16,29	17
12		17,00	17,00	16,50	18,00	19,00	15,00	17,00	15,00	16,00	19,50	19,00	18,00	19,00	17,00	18,00	17,00	20,00	20,00	19,00	20,00	20,00	19,00	20,00	20,00	20,00	17,28	18
13		18,00	17,00	18,00	18,00	18,00	17,00	19,00	17,00	17,00	15,00	15,00	15,00	14,00	18,00	17,00	20,00	15,00	15,00	16,00	17,00	14,00	18,00	18,00	19,00	20,00	17,27	18
14		16,00	15,00	17,00	18,00	18,00	18,00	16,00	18,00	18,00	19,00	18,00	19,00	20,00	17,00	18,00	18,00	20,00	18,00	19,00	20,00	19,00	19,00	20,00	20,00	20,00	17,75	18
15		13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	19,00	14,50	12,00	15,00	13,00	16,00	14,00	15,00	14,00	14,00	18,00	15,00	17,00	18,00	13,00	18,00	19,00	15,00	19,00	19,00	14,48	14
16		16,00	16,00	17,00	17,00	15,00	18,00	14,50	17,00	17,00	17,00	17,00	19,00	19,00	16,00	16,00	16,00	19,00	20,00	19,00	19,00	20,00	18,00	20,00	20,00	20,00	16,86	17
18		16,00	14,00	16,00	13,00	13,00			16,00	16,00	16,00	16,00			16,00	12,00		16,00	16,00	16,00	10,00	18,00	18,00				10,75	
20		15,00	15,00	16,00	14,00	15,00	16,00	13,50	16,00	17,00	16,00	17,00	18,00	19,00	17,00	17,00	15,00	19,00	19,00	18,00	19,00	19,00	19,00	19,00	20,00	20,00	15,96	16
22		13,00	13,00	14,00	14,00	16,00	17,00	13,00	16,00	17,00	17,00	17,00	17,00	19,00	16,00	16,00	13,00	19,00	18,00	19,00	19,00	19,00	19,00	19,00	20,00	20,00	15,52	15

ANEXO VII Exemplo trabalho para casa

Dia dos Desportos de Combate

06 de Abril de 2016

Local: Pavilhão da ESFF; **Organização :** Clube de Capoeira, turma 11º14 e 11º12.

Modalidades: Muay Thai, Judo, Tai Chi, Capoeira, Karaté, Esgrima.

Tarefa:

- Em grupo, os alunos deverão realizar um cartaz informativo e ilustrativo sobre uma das modalidades de Desportos de Combate que irá ser abordada no evento.

Data de entrega do cartaz:

- 16 de Março

Descrição:

- Numa folha A3 orientada na horizontal, o grupo deverá realizar 2 tarefas distintas:

1º - Colocar as seguintes informações sobre o respetivo tema atribuído:

Nome da Modalidade

Origem/história da modalidade:

Caraterísticas mais marcantes da modalidade:

Dados/informações nacionais e/ou regionais sobre a modalidade (clubes, atletas).

2º - Ilustração que possibilite uma identificação óbvia da modalidade

Crítérios de avaliação:

Capacidade de trabalhar em grupo; Responsabilidade e Autonomia; Originalidade e clareza do conteúdo; Respeito das normas do trabalho, Construção sintática. Capacidade de sintetizar e selecionar informação pertinente.

Muay Thai / Boxe Thailandesa

Origem:

Características marcantes:

Informações Sobre a modalidade:

Em Portugal....

Na Região Autónoma da Madeira...



ANEXO VIII Fichas de observação



Data		Objetivos principais da aula	
Conteúdos/tema			
Propósito da observação		Comentários	
Observador			
Propósito da observação			
Observador			
		Comentários do professor orientador	

Observador:		Observado:	
Ano:	Data:	Nº da observação:	Nº de alunos:
Matérias:		Instalação:	
Etapas de aprendizagem:			
Comportamentos do professor		Observações	
Aula inicia-se sem atrasos			
Apresentação breve e concisa das tarefas			
Tarefas de aprendizagem encadeiam-se sem atrasos			
Gestão de interrupções menores			
Colocação do professor permite ver a turma ou parte dela			
Controlo de comportamentos desviantes, intervindo de forma eficaz			
Bom clima de aula, com reforços positivos favorecendo as aprendizagens			
Intencionalidade da tarefa			
Alcance do objetivo do exercício			
Constrangimentos verificados			

ANEXO IX Cartazes Workshop Desporto de Combate

Judo

Origem:
O Judo foi criado no Japão em 1877 por Jigoro Kano, sendo este baseado no "jigoro-ju" (uma arte marcial baseada numa combinação de técnicas de luta e de defesa) e numa arte marcial japonesa para a defesa pessoal (Judo Judo Judo).

Características principais:
O Judo é um desporto de contacto físico, baseado no Judo Judo Judo. O Judo é um desporto de contacto físico, baseado no Judo Judo Judo. O Judo é um desporto de contacto físico, baseado no Judo Judo Judo.

Informação sobre a modalidade:
O primeiro contacto do Judo com o Judo foi em 1877, quando o Judo Judo Judo. O Judo é um desporto de contacto físico, baseado no Judo Judo Judo. O Judo é um desporto de contacto físico, baseado no Judo Judo Judo.

Na Madeira:
O Judo é praticado em Portugal, sendo o Judo Judo Judo. O Judo é um desporto de contacto físico, baseado no Judo Judo Judo. O Judo é um desporto de contacto físico, baseado no Judo Judo Judo.

Candidato:
Professor António Coimbra

Professores:
Professores: Miguel Oliveira, David Silva e Luís Silva. Organizado por: Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo.

06 de ABRIL 2016



Capoeira

Origem:
A origem real da capoeira é um pouco de difícil de rastrear, mas acredita-se que tenha sido criada por escravos africanos no Brasil, sendo uma mistura de dança e luta.

Características principais:
A capoeira é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo. A capoeira é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo. A capoeira é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo.


Informação sobre a modalidade:
A capoeira é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo. A capoeira é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo. A capoeira é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo.

Na Madeira:
A capoeira é praticada em Portugal, sendo o Judo Judo Judo. A capoeira é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo. A capoeira é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo.

Candidato:
Professor André Pinto (Cervo)

Professores:
Professores: Miguel Oliveira, David Silva e Luís Silva. Organizado por: Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo.

06 de ABRIL 2016



MUAY THAI

Origem:
Tem origem no Tailândia, há 2000 anos, sendo conhecido também por Boxe Thai.

Características principais:
O Muay Thai é conhecido mundialmente por ser a arte das oito armas, pois a luta é feita com os punhos, cotovelos, joelhos e pés.

Informação sobre a modalidade:
O Muay Thai é conhecido mundialmente por ser a arte das oito armas, pois a luta é feita com os punhos, cotovelos, joelhos e pés. O Muay Thai é conhecido mundialmente por ser a arte das oito armas, pois a luta é feita com os punhos, cotovelos, joelhos e pés.

Na Madeira:
O Muay Thai é praticado em Portugal, sendo o Judo Judo Judo. O Muay Thai é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo. O Muay Thai é uma arte marcial brasileira, baseada no Judo Judo Judo.

Candidato:
Professor José Álvaro

Professores:
Professores: Miguel Oliveira, David Silva e Luís Silva. Organizado por: Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo.

06 de ABRIL 2016



Esríma

Origem:
A esgrima surgiu no século XV, quando os homens começaram a usar espadas para se defenderem.

Características principais:
A esgrima é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. A esgrima é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. A esgrima é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo.

Informação sobre a modalidade:
A esgrima é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. A esgrima é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. A esgrima é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo.

Na Madeira:
A esgrima é praticada em Portugal, sendo o Judo Judo Judo. A esgrima é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. A esgrima é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo.

Candidato:
Professor Sérgio Pereira

Professores:
Professores: Miguel Oliveira, David Silva e Luís Silva. Organizado por: Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo.

06 de ABRIL 2016



Karaté

Origem:
O Karaté surgiu no Japão há mais de 1500 anos, sendo considerado uma das artes marciais mais antigas do mundo.

Características principais:
O Karaté é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. O Karaté é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. O Karaté é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo.


Informação sobre a modalidade:
O Karaté é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. O Karaté é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. O Karaté é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo.

Na Madeira:
O Karaté é praticado em Portugal, sendo o Judo Judo Judo. O Karaté é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo. O Karaté é uma arte marcial baseada no Judo Judo Judo.

Candidato:
Professor Miguel Viera

Professores:
Professores: Miguel Oliveira, David Silva e Luís Silva. Organizado por: Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo, Associação Portuguesa de Judo.

06 de ABRIL 2016



ANEXO X Cartazes das Atividades de Dança



ANEXO XI Cartaz Sarau de Ginástica e link Vídeo turma



Acceder ao Vídeo da turma:

<https://www.youtube.com/watch?v=96d0VMzBjPQ>

ANEXO XII EFERAM-CIT

EFERAM-CIT Madeira
Associação Filial aos Casais de 25-35
Compreender, Inovar, Transformar

UNIVERSIDADE da MADEIRA
FACULDADE de CIÊNCIAS

Relatório da Avaliação
Raparigas 16-18 Anos



Nome TATIANA SOFIA GAMA FREITAS Data Nasc. 06/10/98 Data de Invest. 27/04/2016
Escola ESFP Ano Escolar 11º Turma 14

1. Composição corporal

1.1. Massa Corporal 52.5 kg 1.2. Altura 158.8 cm 1.3. Perímetro da Cintura 79.3 cm
1.4. Percentagem de Massa Gorda⁽¹⁾ 29.8 % 1.5. Índice de Massa Corporal 20.8 kg/m²

Quadro 1 Valores de referência relativos à composição corporal

	16 Anos				17 Anos				>17 Anos			
	Magro	Zona saudável	Algum risco	Zona de risco	Magro	Zona saudável	Algum risco	Zona de risco	Magro	Zona saudável	Algum risco	Zona de risco
Índice de Massa Corporal (kg/m ²) ⁽¹⁾	≤16.8	16.9-24.1	24.2	≥26.1	17.2	17.3-24.6	24.7	≥26.7	≤17.5	17.6-25.1	25.2	≥27.2
Percentagem de Massa Gorda (%) ⁽¹⁾	≤15.2	15.3-29.7	29.8	≥37.4	≤15.8	15.9-30.4	30.5	≥37.9	≤16.4	16.5-31.3	31.4	≥38.6
Perímetro da Cintura (cm) ⁽²⁾	≤64.3	64.4-72.3	72.4-77.8	≥77.9	≤64.8	64.9-72.9	73.0-78.4	≥78.5	≤65.1	65.2-73.3	73.4-78.7	≥78.8

2. Aptidão Física

2.1. Salto s/c 122.0 cm 2.2. Senta e Alcança Dir. 30.0 Esq. 28.0 cm 2.3. Flexão do Ombro Dir. ☒ Esq. ☒
2.4. Vaivém (10x5m) 26.0 seg 2.5. Abdominais 15 n 2.6. Dinamometria Manual 21.5 kg
2.7. Suspensão na barra 27 seg 2.8. Vaivém (20 m) 19 n 2.9. VO₂máx.⁽⁴⁾ 49.5 ml/kg/min

Quadro 2 Valores de referência relativos à Aptidão Física (FITNESSGRAM & EUROFIT)

Aptidão Física	16 Anos			17 Anos			>17 Anos		
	Zona de risco	Precisa melhorar	Zona saudável	Zona de risco	Precisa melhorar	Zona saudável	Zona de risco	Precisa melhorar	Zona saudável
Força Explosiva MI (cm) ^(4,3)	≤140	141-152	≥153	≤144	145-150	≥151	≤144	145-150	≥151
Flexibilidade/Tronco (cm) ⁽¹⁾	≤11		12-30	≤11		12-30	≤11		12-30
Flexibilidade/Ombro (S/N) ⁽¹⁾	N/N	N/S	S/S	N/N	N/S	S/S	N/N	N/S	S/S
Agilidade/Velocidade (seg) ^(4,3)	≥23.0	22.9-22.0	≤21.9	≥24.0	23.9-23.5	≤23.4	≥24.0	23.9-23.5	≤23.4
Força do Tronco (n) ^(4,3)	≤18	19-20	≥21	≤17	18-19	≥20	≤17	18-19	≥20
Força Estática MS (kg) ^(4,3)	≤26	27-29	≥30	≤26	27-30	≥31	≤26	27-30	≥31
Força Funcional (seg) ^(4,3)	≤3.0	3.1-8.0	≥8.1	≤2.0	2.1-6.0	≥6.0	≤2.0	2.1-6.0	≥6.0
Capacidade Aeróbia VO ₂ max (ml/kg/min) ⁽¹⁾	≤35.8	35.9-38.8	≥38.9	≤35.7	35.8-38.7	≥38.8	≤35.3	35.4-38.5	≥38.6

⁽¹⁾ Merclith & Welk (2010); ⁽²⁾ Sardinha et al. (2012); ⁽³⁾ Freitas et al. (2002); ⁽⁴⁾ Eurofit (1993); ⁽⁵⁾ Slaughter et al. (1988); ⁽⁶⁾ Mahar et al. (2011)

ANEXO XIII Os Desafios do Franquinho 2.0



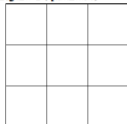
DESAFIO I

"Está Confuso!"

Descrição:

Descobre quantas figuras geométricas encontram-se em cada esquema! Cuidado que podem ter tamanhos diferentes!

Figura 1 (Quadrados)



RESPOSTAS:

- ☐ 9
☐ 11
☐ 14
☐ 16

Figura 2 (Triângulos)



RESPOSTAS:

- ☐ 16
☐ 22
☐ 27
☐ 32

Pontuação		
Figura 1	Figura 2	Total
0-9 pontos	100 pontos	200 pontos



DESAFIO IV

"Acerte no alvo..."

Descrição:

Lançar a bola acertando nos alvos. Tem 4 tentativas. A pontuação varia em função dos alvos.



Pontuação			
Distância	Alvo 1	Alvo 2	Total
Distância 1	25 pontos	5 pontos	10 pontos
Distância 2	5 pontos	10 pontos	25 pontos
Distância 3	10 pontos	15 pontos	50 pontos



DESAFIO V

"Garçon..."

Descrição:

Encher o recipiente com a maior quantidade de água com a ajuda de um copo e uma bandeja.



Pontuação				
Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	Zona 5
0 pontos	50 pontos	100 pontos	150 pontos	200 pontos



DESAFIO VI

"Strongest Hand Shake"

Descrição:

Utilizando o dinamómetro, aplicar a maior força possível.

BESTRONG



Pontuação				
[0-20]	[20-30]	[30-40]	[40-50]	[50-60]
25 pontos	50 pontos	100 pontos	150 pontos	200 pontos



DESAFIO III

"Sabia que..."

Descrição:

Responde as seguintes perguntas escolhendo a opção correta.

- Qual é o nome do presidente do conselho executivo da Escola Secundária de Francisco Franco?
☐ António Pires ☐ Francisco Fernandes ☐ José Alves
- Francisco Franco era:
☐ Cantor ☐ Escultor ☐ Biólogo
- Quem descobriu a ilha da Madeira?
☐ Cristóvão Colombo ☐ João Gonçalves Zarco ☐ Vasco da Gama
- Em que ano?
☐ 1419 ☐ 1421 ☐ 1418
- Qual é o nome do Primeiro Ministro de Portugal?
☐ José Sócrates ☐ António Costa ☐ Pedro Passos Coelho
- Qual é o nome do presidente do Governo Regional da Madeira?
☐ Miguel Albuquerque ☐ Alberto João Jardim ☐ José Manuel Rodrigues
- Onde se realizou o próximo Campeonato da Europa de Futebol?
☐ Bélgica ☐ Alemanha ☐ França
- Qual das seguintes opções não é um estilo de tado?
☐ Castas ☐ Morfiques ☐ Bragues ☐ Andorinha
- Onde está localizada o microscópio eletrônico?
☐ Perna ☐ Braço ☐ Castas ☐ Peneço
- Qual o significado das siglas LMC:
☐ Índice de Massa Corporal ☐ Instituto da Madeira de Cardiologia ☐ Imposto Municipal das Casas



Pontuação		
Cada resposta certa	Resposta errada	Total
20 pontos	0 pontos	200 pontos



DESAFIO II

"Einstein- Calculadora Humana!"

Descrição:

Resolve as seguintes contas:

- $1 + 2 =$
- $3 \times 6 =$
- $18 + 25 =$
- $43 - 21 =$
- $22 / 2 =$
- $11 \times 10 =$
- $110 - 57 =$
- $53 + 28 =$
- $80 + 20 =$
- $100 - 51 =$



Pontuação		
Cada resposta certa	Resposta errada	Total
20 pontos	0 pontos	200 pontos

ANEXO XIV Cartazes “Atividade Física e Saúde”



ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
2016

Professores | Funcionários | Encarregados de Educação

Sala de Sessões **10 de Maio**
Apresentações - 12:00 às 13:00

- 12.00h //** Abertura da Sessão de informação
- 12:05h //** Carla Freitas “Glicemia/Colesterol/Pressão Arterial”
- 12:20h //** Reginaldo Nascimento “IMC/Bioimpedência/ECG”
- 12:35h //** Doutora Ana Rodrigues
“importância da atividade física para a saúde”
- 12:50h //** Fecho da Sessão de informação

Hall de entrada **18 e 19 Maio**
Rastreios (gratuitos) - **09:00 às 17:00**

9.00h // Início dos rastreios (limitados ao stock existente)

IMC	Avaliação postural
Glicémia	Colesterol
Pressão arterial	Bioimpedância
Osteopatia	E.C.G (2,5FF)

17.00h // Fim dos rastreios

Organização:
Núcleo de Estágio de Educação Física
da Escola Francisco Franco

Contacto:
dasilvadaivid2005@hotmail.com
luisCarlosandrade@hotmail.com

Parceiros:

FISIOMADEIRA
Escola de Formação e Qualificação

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

mimc

CEFC

CEFC

CEFC

ANEXO XV Cartaz 1º Evento inter-escola de Água de Pena



The poster features a large, stylized graphic of three athletes in silhouette: a runner on the left, a tennis player in the center, and a rock climber on the right. The background is a mix of black and white with wavy lines at the bottom. The text is arranged in a clean, modern layout with various fonts and colors.

Logo: A large blue letter 'A' with a feather graphic and the text "Toca a Mexer!" below it.

1º EVENTO INTER-ESCOLAS DE ÁGUA DE PENNA

Organização:

Núcleos de estágio de Educação Física

- 10º4 (EBSGZ)
- 11º 14 (ESFF)
- 11º12 (ESFF)

13 DE ABRIL

09H00 às 14H00

PARQUE DESPORTIVO DE ÁGUA DE PENNA

Atividades desportivas
Exposição de Arte
Concurso fotografia
Almoço convívio



ANEXO XVI Programa 1º Evento inter-escolas de Água de Pena

PARTICIPAÇÃO dos Encarregados de Educação

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno _____ do
ano _____ da turma _____ disponibilizo-me a participar e colaborar nas seguintes atividades:

☐ Concurso de fotografia ☐ Atividades físicas ☐ Almoço (custo de 3 euros)

Data: _____ / _____ / _____ Encarregado de Educação



CONTACTOS

Professora Marta Ascensão
marta_ascensao@hotmail.com
Professora Carina Basílio
carinabasilio05@hotmail.com
Professor Luis Carlos Silva
luiscarlos.andrade@hotmail.com
Professor David Silva
dasilvadaid2005@hotmail.com

☎ 967405463

1º EVENTO INTER-ESCOLAS DE ÁGUA DE PENHA Toca a Mexer!



SQUASH
3 campos



ESCALADA
2 Linhas

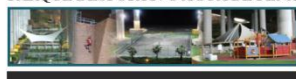


PADEL
3 campos



ORIENTAÇÃO
Funcional/ Tradicional

PARQUE DESPORTIVO ÁGUA DE PENHA



PROGRAMA

★ Quarta-feira 13 de Abril ★



[08:00h / 8:15h]

Concentração nas respetivas escolas (Lugar a definir pelos professores)



[08:30h]

Saída do Funchal



[09:15h]

Início das atividades de Orientação



[09:45h-10:00h]

Lanche



[10:00h-12:25h] ★

Atividades (SQUASH, PADEL, ESCALADA, ORIENTAÇÃO, MADEIRABOL, BADMINTON)



[12:30h-13:45h] ★

Almoço / Saída de Água de Pena

[14:15h]

Chegada ao Funchal
(Escola)



★ Concurso de Fotografias / Exposição de Arte / Almoço



Autorização dos Encarregados de Educação

Eu, _____ autorizo o meu educando _____ do
ano _____ da turma _____ a participar na atividade acima referida, no dia 13 de abril de 2016,
entre as 8h15 e as 14h30. O custo da atividade é de **3 euros**.

Data: _____ / _____ / _____ Encarregado de Educação

ANEXO XVII Cartaz ACPI




Ações Científico-Pedagógicas Individuais



28 de janeiro 2016



“O SMASHBALL”

As potencialidades do “Smashball” para a abordagem do voleibol nas aulas de Educação Física.

Preletor: Professor Estagiário David Silva

“ATLETISMO JOGADO”

O Atletismo jogado na escola: uma abordagem lúdica e competitiva.

Preletor: Professor Estagiário Luís Silva

Destinatários:

- Professores de Educação Física do grupo de recrutamento 620 da Escola Secundária de Francisco Franco.
- Núcleos de estágio do Mestrado em ensino da E.F. da Universidade da Madeira (2015/2016).

Observação:

- Solicita-se o uso de equipamento desportivo para a componente prática.

Organização: Núcleo de Estágio de Educação Física da Francisco Franco
 Contacto: Dasilvavidavid2005@hotmail.com // LuisCarlosAndrade@hotmail.com



13h30
às
15h00

ANEXO XVIII Poster ACPI

AS POTENCIALIDADES DO “SMASHBALL” PARA A ABORDAGEM DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

David da Silva¹ Joana Simões¹; Miguel Nóbrega²; Hélder Lopes¹

¹ Universidade da Madeira; ² Escola Secundária de Francisco Franco



INTRODUÇÃO

- Os Jogos Desportivos Coletivos são apresentados no Programa Nacional de Educação Física como uma área obrigatória para o ensino secundário (Jacinto et al., 2001).
- “(…) a prática dos Desportos Coletivos merece a preferência de 92,6% dos rapazes e 78,7% das raparigas” (Gonçalves, citado por Fernandes, 2007).
- Na RAM, o Voleibol é a segunda matéria mais lecionada logo atrás do Futebol nas aulas de Educação Física (Fernandes, 2007).



ENQUADRAMENTO

- A complexidade da execução dos gestos técnicos, a diminuta capacidade de sustentação da bola, o número reduzido de contactos por jogador, a percentagem elevada de insucessos, as constantes interrupções da circulação da bola, o número de serviços e recepções falhadas, a reduzida alternância de situações de defesa/ataque, o tempo em que a bola está parada é muito superior àquele em que está jogável, as ações ofensivas são inexistentes, a interação é quase inexistente entre os jogadores e ainda a dinâmica motora é muito reduzida. (Gonçalves, 2009)
- O professor deverá procurar construir situações capazes de induzir intencionalmente comportamentos propícios para a potencialização das competências transversais e específicas do aluno.



OBJETIVO

- Verificar as potencialidades do Smashball para a abordagem do Voleibol nas aulas de Educação Física, em comparação com o Minivolei, considerando variáveis como a frequência cardíaca, a quantidade e o tipo de ações.



METODOLOGIA

AMOSTRA

- 48 alunos; 4 turmas do 11º ano;
- Idade entre os [16 e 18] anos;
- 8 alunos foram monitorizados ao nível da frequência cardíaca, 3 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

TRATAMENTOS DOS DADOS

- Foi utilizado o Microsoft Excel 2010.

PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO

- Observação de controlo para verificar a exequibilidade da ficha de registo e a fiabilidade inter-observador.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

- Observações diretas *in loco*;
- Ficha de registo construída para o efeito;
- Dois cardiofrequencímetros POLAR FT4.

O SMASHBALL

Origem

- Peter van der Vem & Ruben Nijhuis (NEVOBO);
- 144 clubes envolvidos;
- 28 atividades previstas até maio de 2015;
- Utilização no quadro das aulas de E.F.

Objetivos

- Captação de novos praticantes para o voleibol;
- Desenvolvimento da ação tático-técnica do “smash”;
- Iniciação ao voleibol. [6-14] anos;
- Competição treino/intensidade/motivação.

Regras básicas

- 4 níveis de jogo;
- 2 ou 3 jogadores/equipa;
- Rede mais baixa;
- Agarrar a bola é permitido;
- Pode haver um resalto após o “smash”.



Na Bélgica, 95% dos professores que receberam a formação afirmaram que eles usariam Smashball em suas próprias aulas (NEVOBO, 2015).

3 Pilares fundamentais

PRAZER / MOVIMENTO / PERCEÇÃO



<http://www.smashball.nl>

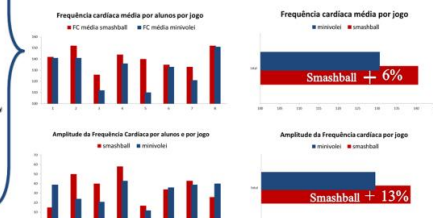


RESULTADOS

FREQUÊNCIA CARDÍACA

Quadro 1 Síntese dos dados da situação experimental, Frequência Cardíaca (FC)

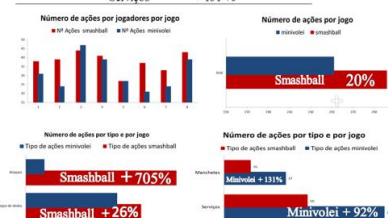
	Minivolei	Smashball	Varição em %
FC Média (Bpm)	136	143	+ 6 %
FC Amplitude (Máx-Mín)	31	35	+ 13 %



QUANTIDADE e TIPO DE AÇÕES

Quadro 2 Síntese dos dados da situação experimental, Quantidade e tipo de ações

	Minivolei	Smashball	Varição em %
Qtde de ações	707	857	+ 20 %
Ataques	-	+ 705 %	
Toque de dedos	-	+ 26 %	
Manchete	+ 92 %	-	
Serviços	+ 131 %	-	



MINIVOLEI
Vs
SMASHBALL



CONCLUSÕES

- O Smashball foi uma situação que permitiu aumentar tendencialmente os níveis de empenhamento motor dos grupos participantes quando comparada com uma situação de Minivolei em diferentes variáveis.
 - Aumento da frequência cardíaca média; Aumento da amplitude da frequência cardíaca; Aumento do número de ações totais e por jogadores; Aumento do número de ataques e de toque de dedos; Diminuição do número de serviços e manchete.
- O Smashball parece apresentar características propícias para ajudar os docentes em resolver algumas das dificuldades apresentadas inicialmente para a abordagem do Voleibol.
- Numa fase mais adiantada poderão ser consideradas outras variáveis e a utilização de outros instrumentos (recolha de imagens) para confrontar esta primeira análise no entanto, deverá ser verificada a rentabilidade do processo (relação custo / benefício).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernandes, E. (2007). Caracterização das Atividades Desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas Escolas Secundárias do 1º ano de Licenciatura em Educação Física e Desporto. Faculdade de Educação da Universidade da Madeira.
- Almada, F.; Fernandes, A.; Lopes, H.; Vaz, A.; & Vaz, M. (2008). A natureza e a sistematização das atividades desportivas. Torres Novas: Edição VNI.
- Gonçalves, J. (2009). Voleibol: ensinar jogando. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jacinto, J.; Carrilho, L.; Condeias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º Anos. Ministério da Educação.

ANEXO XIX Questionário satisfação ACPI

26/02/2016

Questionário "As potencialidades do "Smashball" para as aulas de Educação Física"

Questionário "As potencialidades do "Smashball" para as aulas de Educação Física"

No âmbito do Estágio Pedagógico referente ao 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, da Universidade da Madeira, estamos a realizar um estudo sobre a abordagem do Voleibol nas aulas de Educação Física e em particular sobre o jogo do "Smashball".

Após a realização da Ação Científico Individual do passado dia 28 de Janeiro 2016 intitulado "As potencialidades do Smashball para as aulas de Educação Física", O núcleo de Estágio em Educação Física da Escola Secundário de Francisco Franco pretende recolher informações sobre o impacto da mesma no grupo de professores de Educação Física da escola.

Neste contexto, solicitamos a sua colaboração para responder às questões do questionário. Mais informamos que os dados aqui recolhidos servirão apenas para fins académicos, tendo por isso um carácter estritamente anónimo e confidencial (dados pessoais e da organização não revelados)

Ir para a pergunta 4.

Dados Demográficos

1. Anos de experiência na docência?

.....

2. Género

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Masculino
☐ Feminino

3. Quais os anos de escolaridade que leciona no presente ano letivo (2015/2016)

*Selecione todas as afirmações que se aplicam
Marque todas que se aplicam.*

- ☐ 10º
☐ 11º
☐ 12º
☐ outro

Impacto da Ação Científico Pedagógica Individual

4. Numa escala de 1 a 10 classifique a pertinência da Ação Científico Pedagógica realizada sobre o tema do "Smashball" para suas futuras intervenções nas aulas?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pouco pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito pertinente

https://docs.google.com/forms/d/1EaAbzV9e23X2_tRhXkBOokF8PuD8ADZgJmL9sC5IBc/printform

1/3

26/02/2016

Questionário "As potencialidades do "Smashball" para as aulas de Educação Física"

5. **No presente ano letivo já abordou ou vai abordar a matéria de Voleibol com alguma das suas turmas?**

Marque todas que se aplicam.

☐ SIM

☐ NÃO

6. **Antes da Ação Científico Pedagógico individual na qual participou no passado dia 28 de janeiro, já conhecia o "Smashball"?**

Marque todas que se aplicam.

☐ SIM

☐ NÃO

7. **Depois desta Ação Científico Pedagógico Individual já utilizou nas suas aulas o "Smashball"?**

Marque todas que se aplicam.

☐ SIM

☐ NÃO

8. **Se ainda não utilizou o "Smashball", pondera utilizar esta abordagem nas suas futuras aulas?**

Marque todas que se aplicam.

☐ SIM

☐ NÃO

9. **No seu caso pessoal, para utilizar na sua plenitude as potencialidades do "Smashball", considera ser necessário frequentar mais alguma ação de formação?**

Marque todas que se aplicam.

☐ SIM

☐ NÃO

10. **Se sim, quanto tempo?**

Marque todas que se aplicam.

☐ Até 5 horas

☐ De 6 até 15 horas

☐ De 16 até 25 horas

☐ Mais de 25 horas

11. **Que tipo de informações gostaria de obter numa formação de "Smashball"?**

.....

.....

.....

.....

.....

https://docs.google.com/forms/d/1EaAbzV9a23X2_tRhXkBOokF8PuD8ADZgJmL9sC5tBc/printform

2/3

ANEXO XX Cartaz ACPC

Ação Científico-Pedagógica Coletiva

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Validada pela SRE (16h) para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620



CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DAS SESSÕES

LOCAL

Sala do Senado
Quinta de São Roque

Campus da Penteada,
Universidade da Madeira

INSCRIÇÕES

Custo
7,5€ - 2 dias com certificado
5€ - 1 dia com certificado
Alunos da UMA
5€ - com certificado
Gratuito - sem certificado

Até 18 de fevereiro

20

FEVEREIRO
[9h00- 18h00]

Módulo I: *Abordagem da Capoeira na escola*
Preletores convidados: Mestre Susana Barreto; Mestre André Pinto

Módulo II: *Orientação e Geocaching: Uma abordagem em contexto escolar*
Preletores convidados: Doutora Catarina Barros; Dr.ª Susana Gomes

05

MARÇO
[9h00- 18h00]

Módulo III: *O Modelo de Educação Desportiva: Uma aplicação à Ginástica*
Preleitor convidado: Doutor Jorge Soares

Módulo IV: *Atividades Rítmicas Expressivas em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções*
Preletores convidados: Mestre Catarina Freitas; Mestre Lisa Gonçalves

Módulo V: *O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física: Atletismo, Voleibol e Andebol*
Preletores convidados: Dr.ª Helena Gouveia; Dr. Ricardo Nunes; Mestre Artur Rodrigues; Doutor Duarte Sousa

Link de Inscrição: <http://tinyurl.com/ef-uma-2016>

acaocoletiva2016@gmail.com

Ação Científico-Pedagógica Coletiva 2016

Octávio Jesus: 968440028

ANEXO XXI Programa ACPC



PROGRAMA: Ação Científico-Pedagógica Coletiva 2016

“Contributos práticos para a abordagem da Educação Física”

20 de Fevereiro de 2016 (Sábado) – 1ª Sessão

9:00h	Cerimónia de Abertura
Módulo I – “Abordagem da Capoeira na escola”	
Moderador: Doutor Helder Lopes	
10:00h	<i>“Abordagem da Capoeira na escola”</i> (Dr. Diogo Sousa e Dr. Octávio Jesus)
10:40h	<i>“Exemplo de aplicação prática da Capoeira-Núcleos Escolares”</i> (Mestre Susana Barreto)
11:05h	<i>“Princípios metodológicos da abordagem da Capoeira”</i> (Mestre André Pinto)
11:30h	Debate
11:50h	Intervalo
12:20h	Demonstração de Capoeira (Fundação Ginga Capoeira)
12:35h	Componente Prática ¹ : Capoeira
13:00h	Encerramento da sessão da manhã

20 de Fevereiro de 2016 (Sábado) – 2ª Sessão

Módulo II – “Orientação e Geocaching: uma abordagem em contexto escolar”	
Moderador: Doutor Hédio Antunes	
14:00h	<i>“Orientação: uma abordagem em contexto escolar”</i> (Dr.ª Carina Basílio)
14:20h	<i>“Orientação: Uma perspetiva funcional”</i> (Doutora Catarina Barros)
14:50h	<i>“Geocaching: uma abordagem em contexto escolar”</i> (Dr.ª Marta Ascensão)
15:10h	<i>“Geocaching na Escola: o Projeto da Escola Básica do 2º e 3º ciclos dos Louros”</i> (Dr.ª Susana Gomes)
15:40h	Debate
16:00h	Intervalo
16:30h	Componente Prática ¹ : Orientação e Geocaching
18:00h	Encerramento da sessão da tarde

¹ Solicita-se o uso de equipamento desportivo para a componente prática.

05 de Março de 2016 (Sábado) – 3ª Sessão

Módulo III – “O Modelo de Educação Desportiva: Uma aplicação à Ginástica”	
Moderador: Doutor Ricardo Alves	
9:00h	<i>“O Modelo de Educação Desportiva: Características, Vantagens e Desvantagens”</i> (Doutor Jorge Soares)
9:30h	<i>“Implementação do Modelo de Educação Desportiva numa Unidade Didática de Ginástica: contributo para a motivação e perceção de competência de alunos do 3º ciclo”</i> (Dr. Marcelo Delgado)
9:50h	Debate
Módulo IV – “Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções”	
Moderador: Doutor Ricardo Alves	
10:00h	<i>“ARE em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções”</i> (Dr.ª Sandra Brito)
10:20h	<i>“ARE, o mito e as alternativas – uma experiência”</i> (Mestre Catarina Freitas)
10:50h	Intervalo
11:20h	Componente Prática¹ (Mestre Lisa Gonçalves)
12:00h	Encerramento da sessão da manhã

05 de Março de 2016 (Sábado) – 4ª Sessão

Módulo V – “O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física: Atletismo, Voleibol e Andebol”	
Moderador: Doutor António Cardoso	
13:00h	<i>“Potencialidades pedagógicas do jogo como meio privilegiado de ensino no Andebol: uma proposta metodológica”</i> (Dr.ª Carlota Correia)
13:20h	<i>“Análise comparativa entre a auto-perceção dos alunos do nível de domínio de jogo de andebol e a avaliação dos professores da disciplina”</i> (Doutor Duarte Sousa)
13:40h	<i>“Abordagem lúdica e competitiva do Atletismo”</i> (Dr. Luís Silva)
14:00h	<i>“Abordagem do Atletismo na escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia: um exemplo no Desporto Escolar”</i> (Dr.ª Helena Gouveia)
14:20h	<i>“Abordagem do voleibol na Escola”</i> (Dr. Ricardo Nunes)
14:40h	<i>“As potencialidades do ‘Smashball’ para a abordagem do Voleibol nas aulas de Educação Física”</i> (Dr. David da Silva)
15:00h	Debate
15:30h	Intervalo
16:00h	Componente Prática¹: Atletismo
16:30h	Componente Prática¹: Smashball
17:00h	Intervalo
17:15h	Componente Prática¹: Andebol (Mestre Artur Rodrigues)
18:00h	Encerramento da Ação

¹ Solicita-se o uso de equipamento desportivo para a componente prática.

ANEXO XXII Questionário de satisfação ACPC

Questionário de Satisfação

Este questionário tem como objetivo avaliar o nível de satisfação dos professores acerca da Ação Científico-Pedagógica Coletiva promovida pelos Núcleos de Estágio, intitulada "Contributos práticos para a Abordagem da Educação Física", assim como procurar indicadores que nos permitam melhorar em ações futuras.

Dados pessoais

- Idade:
☐ <25 anos ☐ 26 a 30 anos ☐ 31 a 35 anos ☐ 36 a 40 anos ☐ 41 a 45 anos ☐ + de 45 anos
- Gênero:
 Masculino ☐ Feminino ☐
- Grupo de Recrutamento:
 160 ☐ 260 ☐ 620 ☐
- Anos de Experiência Profissional:
 1 a 3 ☐ 4 a 6 ☐ 7 a 9 ☐ 10 a 12 ☐ 13 a 15 ☐ Mais do que 15 ☐

Responda à tabela que se segue a partir de uma escala de 1 a 5, sendo 1- Nada e 5- Totalmente

Avaliação global da ação		1	2	3	4	5
A ação correspondeu às suas expectativas iniciais?						
A componente prática enriqueceu a ação?						
Assinale com um X todas as opções que se aplicam.						
Participação nos conteúdos		Qual(is) as proleções em que participou?				
Capoeira	Geocaching	Orientação	ARE*	Ginástica	Smashball	Atletismo
Andebol						
Conteúdos abordados		Em que matérias os conteúdos apresentados foram explicitos?				
Capoeira	Geocaching	Orientação	ARE*	Ginástica	Smashball	Atletismo
Andebol						
Aplicabilidade dos conteúdos		Que matérias considera trazer maior contributo para as suas aulas?				
Capoeira	Geocaching	Orientação	ARE*	Ginástica	Smashball	Atletismo
Andebol						
Divulgação da ação		Como teve conhecimento da ação?				
Facebook	Curtax	E-mail	Boca a boca	Outro:		

* Atividades Rítmicas e Expressivas

Mencione alguns aspetos que considere positivos e negativos da ação.

Explicita sucintamente algumas sugestões que considera pertinentes para a melhoria da ação.

Que temáticas gostaria que fossem abordadas em ações futuras?

Obrigado pela sua colaboração!